

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INFLUENCE DE TROIS FACTEURS FAMILIAUX SUR LA RÉUSSITE  
SCOLAIRE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE D'ÉLÈVES  
ARABOPHONES, CRÉOLOPHONES ET FRANCOPHONES DE MONTRÉAL

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
AMINATA SIÉTA, KONÉ

MAI 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Hommage à ma maîtresse d'école primaire et à ma famille de m'avoir insufflé l'intérêt des études.

Mille mercis à madame Lefebvre Marie-Louise pour l'encadrement et l'accès aux données du groupe PLURI (groupe de recherche en pluriethnicité de l'Université du Québec à Montréal) dont j'ai bénéficié auprès d'elle.

Reconnaissance et admiration pour Renald Legendre, Jean-Claude Brief, Albert Jacquard, Philippe Perrenoud et bien d'autres! Leurs recherches éclairent ma lanterne au quotidien.

## TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
RÉSUMÉ.....	v
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE.....	5
1.1 Importance de la scolarisation.....	5
1.2 Inégalités scolaires dans la réussite.....	9
1.3 Facteurs d'échec scolaire.....	13
1.4 Question de recherche.....	22
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE .....	23
2.1 Cadre conceptuel.....	23
2.2 Recension des écrits.....	26
2.3 Hypothèses.....	39
CHAPITRE III	
CADRE OPÉRATOIRE.....	40
3.1 Type de recherche.....	40
3.2 Description des données primaires.....	40
3.3 Recherches antérieures.....	41
3.4 Sélection des variables.....	43
3.5 Construction de l'échantillon.....	44



3.6	Description de l'échantillon.....	45
CHAPITRE IV		
	DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	47
4.1	Parcours migratoire.....	47
4.2	Caractéristiques personnelles.....	49
4.3	Histoire professionnelle.....	52
4.4	Compétences linguistiques.....	57
4.5	Portrait familial.....	59
4.6	Sommaire de l'échantillon.....	62
CHAPITRE V		
	FACTEURS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE.....	63
5.1	Réussite scolaire des élèves de l'échantillon.....	63
5.2	Statut socioéconomique et réussite scolaire.....	66
5.3	Rapport des parents à l'école.....	70
5.4	Synthèse et interprétation.....	75
CONCLUSION.....		80
RÉFÉRENCES.....		83
APPENDICE A	Évolution de l'emploi selon le niveau de scolarité (T. 6.1 et G. 6.1)	88
APPENDICE B	Carte de défavorisation (CSÎM, 1999)	89
APPENDICE C	Questionnaire d'enquête (PLURI, 1992)	90

## LISTE DES TABLEAUX

1	Distribution des trois groupes linguistiques de l'échantillon.....	46
2	Pays d'origine du parent par groupe linguistique.....	48
3	Période d'immigration par groupe linguistique.....	48
4	Statut actuel d'immigration par groupe linguistique.....	49
5	Âge du parent par groupe linguistique.....	50
6	Religion par groupe linguistique.....	51
7	Statut matrimonial par groupe linguistique.....	51
8	Scolarité par groupe linguistique.....	52
9	Occupation par groupe linguistique.....	54
10	Catégorie d'emploi par groupe linguistique.....	55
11	Domaine d'emploi par groupe linguistique.....	56
12	Distribution du revenu par groupe linguistique.....	57
13	Compétence en français .....	58
14	Compétence en anglais.....	58
15	Compétence dans d'autres langues.....	59
16	Langue maternelle du conjoint .....	60
17	Notes des élèves de l'échantillon.....	64
18	Notes des élèves par groupe linguistique.....	65
19	Scolarité des parents et réussite scolaire des enfants.....	66
20	Scolarité des parents et réussite scolaire par groupe linguistique.....	67
21	Revenu familial et réussite scolaire des enfants.....	69
22	Revenu familial et réussite scolaire par groupe linguistique.....	70
23	Nombre de rencontres et réussite scolaire des enfants.....	71
24	Nombre de rencontres et réussite scolaire par groupe linguistique.....	72
25	Satisfaction générale et réussite scolaire des enfants.....	73
26	Satisfaction générale et réussite scolaire par groupe linguistique.....	74
27	Opinion de l'école québécoise.....	74
28	Opinion de l'école québécoise par groupe linguistique.....	75

## RÉSUMÉ

L'éducation est d'une grande importance sur les plans social, économique et personnel. Dans le Québec contemporain, son accès à tous est indéniable. La préoccupation viendrait plutôt des élèves que l'école ne parvient pas à faire réussir pour diverses raisons. Parmi eux, il y a beaucoup de jeunes issus de l'immigration (MEQ, 1996).

Dans la présente étude, l'attention porte sur la réussite scolaire au primaire et au secondaire d'élèves de deux groupes ethnolinguistiques de Montréal à savoir les arabophones et les créolophones. L'échantillon comprend aussi des élèves francophones qui servent de groupe de contrôle. Par ailleurs, plusieurs recherches (Lemelin, 1998; Best, 1997; etc.) traitent des facteurs de réussite scolaire. La plupart d'entre elles soulignent le rôle déterminant de la famille dans la réussite scolaire. Pour étayer cette étroite relation, trois variables familiales, soit la langue maternelle, le statut socioéconomique et les participations directe et indirecte ont été retenues. Puis, elles ont été associées aux résultats en maths et en français des sujets. Les données de ces croisements proviennent d'une enquête (1992) du groupe de recherche PLURI (groupe de recherche en pluriethnicité de l'Université du Québec à Montréal). Enfin, cet exercice de corrélations révèle que la langue maternelle et le revenu ont le plus d'impact sur la réussite scolaire. Il est à noter, également, l'apparition d'autres variables comme le type de famille, les familles de langues, etc.

Si certaines caractéristiques familiales (Lemelin 1998, Best 1997, Perrenoud 1984, etc.) peuvent porter préjudice à la réussite scolaire, l'institution scolaire et les politiques qui la régissent ont la responsabilité de changer le cours des choses. Cela pourrait passer par un réel soutien financier dans le cadre d'un programme d'accompagnement à l'attention des parents pauvres, allophones et/ou analphabètes. Une autre recommandation d'après les résultats à considérer est que le visage multiethnique du Québec actuel pourrait se refléter dans le corps enseignant.

Mots-clés : réussite scolaire, ethnicité et pauvreté

## INTRODUCTION

L'éducation demeure une préoccupation majeure par l'importance du budget qui lui est attribué et par le nombre de personnes dont elle est la principale occupation. C'est un des rares domaines d'activités qui met autant de monde en interaction et ce, pour une si longue période. Au Québec, chaque individu peut passer au moins dix années de sa vie sur les bancs d'école. Au-delà de l'épanouissement personnel, l'éducation est à la base du développement économique et culturel de plusieurs sociétés. C'est pour cela que la scolarisation est même obligatoire dans la plupart d'entre elles. Le Québec n'est pas en reste. Jadis sous la tutelle de l'Église catholique, l'institution scolaire s'est retrouvée entre les mains du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, actuel MELS) nouvellement créé en 1964. Et depuis, elle n'a cessé d'être remise en cause en tenant compte des nombreuses critiques et réformes qui jalonnent son histoire au gré des changements ministériels avec leurs slogans : Michel Pagé (1992), «Chacun ses devoirs»; Lucienne Robillard (1993), «Faire avancer l'école»; Pauline Marois (1997), «Le virage du succès»; François Legault (1998), «Palmarès des écoles». En septembre 1991, devant l'ampleur du phénomène de l'abandon scolaire, le ministre de l'Éducation Michel Pagé décide d'atteindre un taux de réussite de 80% au diplôme d'études secondaires (DES) sur cinq ans. Cependant, cet ambitieux objectif tarde toujours à venir vu les statistiques sur l'abandon et l'échec scolaires. C'est tout dire du malaise qui mine l'école québécoise. Sans ambages, Legendre (2002) parle de crise scolaire. En effet, l'école ne permet pas à tous les élèves d'acquérir les connaissances de base, ni d'obtenir le diplôme d'études secondaires; bref de connaître la réussite scolaire.

Un certain nombre de facteurs sont mis en cause dans le cheminement de ces élèves en échec scolaire. Selon Legendre (2001), Boutin et Daneau (2004) entre autres, ils sont de plusieurs ordres :

- personnel : physiologie, motivation, sentiment de compétence, histoire scolaire, etc.;
- milieu scolaire : quartier, direction, enseignant (valeurs et choix pédagogiques), etc.;
- familial : type, structure, relations, origine, langue, statut socioéconomique, etc.

Cette dernière dimension retient l'attention parce que la famille semble être le noyau social de base, l'environnement immédiat et le lieu privilégié des premiers apprentissages de l'enfant. Juridiquement, les parents sont les premiers responsables du jeune jusqu'à sa majorité. Parmi les facteurs familiaux susceptibles de compromettre ou d'influencer la réussite scolaire, l'intérêt s'est porté davantage sur le statut socioéconomique et l'appartenance à une minorité ethnique. Un échantillon d'élèves de l'ordre secondaire provenant de trois commissions scolaires de la région de Montréal permet de constater, pour l'année scolaire 1989-1990, que le pourcentage d'élèves d'origine haïtienne qui accusent un retard scolaire atteint plus de 70% selon le MEQ (1996).

Des milliers de jeunes immigrants ont raté le virage de l'intégration scolaire et ont quitté le réseau scolaire où ils forment une proportion importante des 40% de jeunes qui décrochent avant la fin des études secondaires (MEQ, 1996). L'ordre primaire demeure tout aussi important. L'acquisition d'une base solide de connaissances et d'attitudes à ce niveau d'enseignement laisserait entrevoir de fortes probabilités de réussite scolaire. Un diagnostic précoce assorti d'interventions appropriées permet d'aplanir et même de résorber des difficultés d'apprentissage et autres lacunes comportementales que manifestent certains élèves (CSÎM, 1991,1999; Legendre, 2001, 2002). Dans cette recherche, le choix de Montréal repose sur la forte présence des communautés ethniques. Les deux groupes allophones sélectionnés sont les arabophones et les créolophones plus représentatifs de la clientèle scolaire montréalaise. Plusieurs études ont déjà été consacrées à la scolarisation des élèves



créolophones (Laguerre, 1985; Chancy et Charles, 1982; Louis, 1995, etc.). Cependant, il y en a moins par rapport aux jeunes arabophones qui sont issus d'une communauté d'immigration beaucoup plus récente (PLURI, 1992). Le groupe majoritaire francophone sert de groupe de contrôle. L'intérêt de ce mémoire réside dans l'actualisation des travaux menés sur la réussite scolaire de jeunes issus de l'immigration et une meilleure identification de leurs besoins éducatifs; dans les deux cas une gestion plus éclairée et donc plus efficace face à cette clientèle scolaire.

Pour mesurer l'influence de la famille sur la réussite scolaire, ont été dégagées trois variables familiales à savoir le statut socioéconomique (scolarité, occupation et revenu des parents), la langue (langue maternelle et langues d'usage) et le rapport des parents à l'école (participations directe et indirecte). Quant à la réussite scolaire, elle est établie à l'aide des résultats en français et en maths des élèves de l'échantillon. Chacune des trois variables est, tour à tour, associée à ces résultats pour tenter d'en appréhender l'impact. Les données proviennent d'une enquête *Attentes éducatives des parents*, de l'Équipe de recherche sur la pluriethnicité en éducation de l'Université du Québec à Montréal (PLURI, 1992).

Ce mémoire est composé de cinq chapitres. Le premier porte sur la problématique de la réussite scolaire. Il expose les avantages de la scolarisation mais aussi et surtout les inégalités qu'elle crée ainsi que les facteurs d'échec scolaire. Il s'achève sur notre question de recherche. Le second chapitre ou le cadre théorique circonscrit le champ conceptuel avec la définition des mots ou expressions-clés et les acceptions retenues. Le chapitre III mentionne les éléments méthodologiques et traite de la description des données primaires, de la sélection des variables ainsi que de la construction de l'échantillon. Le quatrième chapitre relate les données sociodémographiques des répondants : parcours migratoire, caractéristiques personnelles, histoire professionnelle, compétences linguistiques et portrait familial. Le chapitre V associe, tour à tour, la réussite scolaire aux variables familiales et en déduit des commentaires.

Une courte conclusion élargit cette recherche en soulevant des questions plus générales susceptibles de fonder de nouvelles recherches.



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

La problématique part d'un engagement pour la réussite scolaire de tous les élèves; la réussite scolaire des uns n'étant pas, forcément, celle des autres. Ce chapitre s'articule autour de trois points à savoir l'importance de la scolarisation, les inégalités scolaires dans la réussite et les facteurs d'échec scolaire.

#### 1.1 Importance de la scolarisation

En 1993, les dépenses au titre de l'enseignement au Québec s'élevaient à 1 947 dollars par habitant par rapport à 22 247 dollars pour le produit intérieur brut par habitant (Lemelin, 1998, p. 24). Les effectifs à temps plein de la maternelle à l'université étaient de 1 465 000 élèves; les études représentaient l'activité principale de plus d'un Québécois sur cinq. Le Ministère de l'Éducation du Québec estimait pour la même année à environ 150 000 le personnel des commissions scolaires, des cégeps et des universités calculé selon l'équivalence au temps plein. C'est sans compter le personnel des ministères, celui des établissements privés et tous ceux qui sont impliqués dans la formation des travailleurs (Lemelin, 1998, p. 24-25). L'importance de la scolarisation s'illustre, alors, à divers niveaux que sont les aspects juridique, économique, professionnel et sociopersonnel.

##### 1.1.1 Bases juridique et organisationnelle

La Loi sur l'Instruction publique du Québec rend la fréquentation scolaire obligatoire. Elle stipule :

Tout enfant qui réside au Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il atteint l'âge de six ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de seize ans, ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité (Lemieux, 1995, p. 52).

Autrement dit, la scolarité obligatoire s'étend de six à seize ans ou habituellement de la première année du primaire au secondaire 5.

Le système scolaire québécois présente une forme pyramidale dans laquelle les ordres primaire et secondaire constituent la base très large avec respectivement 564 559 élèves et 455 467 élèves en 2001-2002. On aura compris la forte fréquentation de ces deux ordres puisqu'ils correspondent à la scolarisation obligatoire. À partir des collèges et des universités situés au sommet de la pyramide, le nombre d'étudiants diminue. Selon les statistiques de l'éducation (MEQ, 2004), pour l'année scolaire 2001-2002, le nombre total des élèves (tous secteurs et régimes confondus) était de :

- 564 559 élèves au primaire (96 207 élèves avec les maternelles 4 et 5 ans),
- 455 467 élèves au secondaire secteur jeune (plus 247 258 élèves adultes),
- 200 728 étudiants au collégial,
- 249 158 étudiants à l'université.

Cette tendance pyramidale est nettement plus marquée au niveau universitaire. Par exemple, en 2001-2002, il y avait, temps complet et partiel confondus,

- 131 896 étudiants au baccalauréat,
- 28 539 étudiants en maîtrise,
- 9 280 étudiants au doctorat.

L'éducation préscolaire, malgré son caractère facultatif, est largement fréquentée par de nombreux jeunes Québécois. La maternelle 4 ans à mi-temps est implantée en milieu défavorisé dans une optique de rattrapage scolaire. On y dénombrait, en 2001-

2002, 15 240 élèves. Pour la même année scolaire, la maternelle 5 ans à temps plein accueillait 80 967 élèves. L'enseignement, au Québec, est majoritairement dispensé en français (en 2001-2002, au primaire, 508 471 élèves dont la langue d'enseignement est le français contre 63 152 élèves scolarisés en anglais). Il en est de même pour le réseau public qui accueille la majorité des élèves, soit 1 677 684 élèves contre 135 693 élèves au privé. Tous les ordres d'enseignement sont sous la juridiction du Ministère de l'Éducation du Québec créé en 1964.

#### 1.1.2 Aspects économique et professionnel

À l'instar de plusieurs pays développés, le marché du travail au Québec, offre plus de chance aux diplômés. Ainsi, le diplôme facilite l'accès à un emploi plus décent (salaire plus élevé, travail plus stable). Le lien emploi et scolarité se resserre de plus en plus; même s'il faut reconnaître le chômage de certains diplômés, ce taux demeure moindre par rapport à celui des sans diplômes. Selon Statistique Canada (2004), l'augmentation de 118 00 emplois en 2002 par rapport à 2000 a bénéficié à tous les travailleurs et à toutes les travailleuses, mais principalement aux titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires ou universitaires. Les personnes qui ont un diplôme postsecondaire ont, en effet, occupé 460 000 emplois de plus (soit 50,5%) en 2002 qu'en 1990. Cette évolution de l'emploi selon le niveau de scolarité est illustrée aux *tableau 6.1* et *graphique 6.1* (Statistiques Canada, 2004; APPENDICE A, p. 88)

En plus, la scolarisation fournit une meilleure qualité de main-d'œuvre par l'acquisition des connaissances, l'amélioration des aptitudes et des compétences générales, l'augmentation de la productivité au travail, l'adaptation au changement. Des percées notables dans l'espace (exploration et exploitation), en médecine (vaccins et chirurgie au laser) et en télécommunication (ordinateur-internet et cellulaire) en sont des exemples.

A ce propos, Lemelin (1998) cite des pays tels que Singapour, Corée, Hong-Kong et Taïwan qui doivent plus leurs progrès économiques à la qualité de leur main-d'oeuvre qu'à leurs ressources naturelles (p.53).

Cette main-d'œuvre davantage scolarisée engendre des avantages économiques. Avec des salaires plus élevés, ses contributions fiscales et son pouvoir d'achat augmentent en conséquence. Ce sont des gains substantiels pour les gouvernements et la consommation. Si l'ensemble de la main-d'œuvre états-unienne avait été aussi instruite en 1960 que les sortants actuels du système scolaire, le produit national brut états-unien aurait été plus élevé de 20% (Denison dans Lemelin, 1998, p. 53-54). De plus, il semble que les plus scolarisés soient en meilleure santé. Ils adoptent les pratiques d'hygiène et de nutrition recommandées par les services sociaux, ce qui diminue l'absentéisme au travail et les dépenses en santé. Ils consacrent du temps et une meilleure qualité de vie à leurs enfants. En somme, ce sont des éléments favorables à la réussite scolaire et à l'insertion socioprofessionnelle de ceux-ci. Ainsi, la chaîne de production se maintient (Lemelin, 1998).

### 1.1.3 Aspect sociopersonnel

Selon le MEQ (2001), l'école doit:

Instruire.

Elle (l'école) joue un rôle irremplaçable en ce qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition des connaissances,

Qualifier selon des voies diverses.

L'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle,

Socialiser pour apprendre à mieux vivre.

Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables (MEQ, 2001, p. 2-3).

Dans une société industrialisée tel le Québec, la formation de base est accessible à tous. Des connaissances et des habiletés comme lire, écrire, compter et calculer permettent à chaque citoyen et ce, de manière autonome, de mieux gérer la vie quotidienne. Se présenter à un rendez-vous à l'heure indiquée, lire le numéro d'autobus, écrire son nom sont autant de gestes que chacun d'entre nous est amené à poser quotidiennement, voire machinalement. L'école, selon Lemelin (1998), contribue à la sécurité des enfants et diminue la délinquance juvénile. D'après le même auteur, elle permet aux citoyens de participer à la vie sociale (travail et engagement dans des causes), d'assumer ses droits, ses devoirs et de faire des choix éclairés: «une société démocratique exige un électorat alphabétisé et informé.» (p. 445), soutient-il. Au niveau personnel, elle contribue, à travers diverses expériences, au développement des différentes composantes (cognitive, affective, sociale, morale, physique, ...) de la personnalité (Legendre, 2001).

L'impact de la scolarisation sur la société dans divers aspects est, donc, immense. C'est certainement pour cela qu'elle fait partie des critères ou des indices de développement d'un pays. À ce propos, l'OCDE (Organisme de Coopération et de Développement pour l'Emploi) livre régulièrement des données internationales comparant la situation de plusieurs pays. Malgré l'importance même proverbiale de la scolarisation «Qui s'instruit s'enrichit.», elle ne dessine pas le même parcours pour tous ceux qui s'y engagent.

## 1.2 Inégalités scolaires dans la réussite

Si l'accessibilité de l'éducation est, aujourd'hui, une réalité indéniable pour tous les jeunes, on ne saurait en dire autant de la réussite scolaire. La scolarisation est vécue différemment par les uns et les autres. Cette différence se manifeste en termes de résultats ou de rendement. Pour certains, la scolarité est une série de succès. Les quelques difficultés éprouvées, parfois, en cours de route sont généralement vite



résorbées. Souvent, ceux-là poursuivent leurs études au-delà de l'obligation scolaire. Pour d'autres, la fréquentation scolaire reste une suite de d'obstacles menant à l'échec scolaire. Dans ce mémoire, l'attention sera portée sur ces derniers. D'abord, que signifie l'échec scolaire?

### 1.2.1 Sens de l'échec scolaire

Le phénomène de l'échec scolaire est devenu préoccupant avec la scolarisation obligatoire et l'idée de réussite pour tous (Crahay 2003, Perrenoud 1984, Boutin et Daneau, 2004). L'échec scolaire est un concept à plusieurs acceptions. C'est avec pertinence que Best (1997) relève les nombreuses litotes qui lui sont affublées : insuccès scolaire, déficience intellectuelle, déficit d'attention, déscolarisation, élèves en difficulté ou en grande difficulté, redoublants, refus de l'école, élève faible, peu doué, etc.

Pour plus de clarté, Bastin et Roosen (1990) relèvent trois courants de pensée sur l'échec scolaire. Le premier d'obédience bio-génétique accorde une place prépondérante à l'intelligence inscrite dans le patrimoine génétique de chaque personne. Les individus en sont pourvus inégalement. L'échec ou la réussite relèvent du don et du talent. Quant au second du type socio-affectif, la réflexion est axée sur le dérèglement psychique qui entraînerait des perturbations comportementales et relationnelles. Le dernier à saveur socio-pédagogique mentionne les carences de l'environnement éducatif, (famille et école comprises) qui causeraient un retard dans le développement intellectuel de l'enfant.

Dans la même veine, G. et E. Chauveau (dans Best, 1997) identifient six types de problèmes correspondant à différentes approches de l'échec scolaire. Ce sont les perturbations comportementales et relationnelles de certains élèves, les problèmes cognitifs et le manque de compétences, les orientations négatives tels le redoublement

ou le placement dans une structure ou une filière dévalorisée, le nonaccès au lycée ou à l'enseignement supérieur, l'insuffisance ou l'absence de certification scolaire (l'évaluation) et les difficultés d'insertion professionnelle (p. 13-14). Cette recherche privilégie l'angle des difficultés d'apprentissage où l'accent est mis sur les problèmes cognitifs et le manque de compétences. L'insuccès dans les savoirs de base (lire, écrire, calculer) observables dès le cours préparatoire ou les premières années du primaire est un exemple de cette approche.

Selon Bastin et Roosen (1990), l'échec scolaire se manifeste quand :

- l'école ne parvient pas à une exploitation optimale de toutes les potentialités des élèves;
- l'élève n'atteint pas, pour des raisons diverses, le niveau de performances auquel il pourrait raisonnablement prétendre (p. 18-19).

Boutin et Daneau (2004) définissent l'échec scolaire comme étant la résultante d'un ensemble de facteurs qui conduisent un élève à ne pas être en mesure de répondre aux attentes, aux objectifs visés par un programme d'études donné. Au Québec, un élève est déclaré en situation d'échec scolaire lorsque sa note globale est inférieure à 60%. Cela peut se produire dans une ou plusieurs matières. Dans plusieurs recherches (Langevin, 1999; Amen, 2000; MEQ, 2002) le redoublement, le retard et l'abandon scolaires apparaissent comme des indicateurs d'échec scolaire tant les liens sont étroits entre eux. Ces formes d'échec scolaire sont exposées ci-dessous.

### 1.2.2 Redoublement

Le redoublement demeure la décision la plus couramment appliquée à l'élève en échec scolaire. Pourtant, plusieurs auteurs soulignent son inefficacité et ses répercussions négatives sur la personnalité de l'élève (Ntamakiliro, 1998; Burdevet, 1998; Paul, 1996; Crahay, 1998; Pini, 1991 dans Perrenoud, 2002). Il entraîne du même souffle un retard dans le cheminement scolaire de ce dernier. Il est, surtout,



annonciateur d'une forte probabilité d'abandon scolaire. À ce propos, Crahay soutient que parmi les élèves qui quittent l'école sans diplôme, ils sont 69,9% à avoir connu le redoublement. Parmi ceux qui achèvent l'enseignement secondaire avec succès, ils ne sont que 2,9% dans ce cas. Il conclut que «le redoublement est un bon prédicteur du décrochage scolaire.» (Crahay, 2003, p.201). Pour étayer cette relation, il présente une synthèse des études statistiques passées en revue par Grissom et Shepard (1990 dans Crahay, 2003) qui abondent toutes dans le même sens.

Au Québec, en secondaire I, le taux de redoublement passe de 16,8% en 1994-1995 à 13,1% pour l'année scolaire 2001-2002. Même si les proportions d'élèves qui redoublent sont relativement faibles dans les classes terminales du secondaire, cela ne signifie pas nécessairement une meilleure réussite des élèves. En effet, certains d'entre eux atteignent l'âge où la scolarité n'est plus obligatoire et abandonnent l'école ou poursuivent en formation professionnelle ou adulte (MEQ, 2003, p. 107). En outre, l'effet cumulatif des redoublements se traduit, évidemment, par un retard des élèves dans leur cheminement scolaire. Ainsi, à la fin des six ans en principe que dure le primaire, on trouvait, en 2001-2002, 20,3% des enfants âgés de 12 ans qui n'avaient pas encore atteint le secondaire. Cette proportion était de 24,3% de garçons contre 16,2% de filles (MEQ, 2003, p. 108). Le redoublement a, aussi, un prix. Au Québec, le redoublement a coûté environ 505 millions de dollars pour l'année 1989-1990, ce qui représente 9,9% des dépenses des commissions scolaires (MEQ, 1996 dans Langevin, 1999).

### 1.2.3 Décrochage scolaire

Selon le MEQ, le décrochage concerne la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école ni ne détient un diplôme du secondaire. Voici quelques chiffres qu'il livre sur cette question. Ainsi, en 2001, 18,8% de personnes de 19 ans décrochent contre 40,6% en 1979. Pour la tranche des 17 ans, le taux de décrochage

passé de 26% en 1979 à 9,8% en 2001. Pour la même année c'est-à-dire 2001, le taux de décrochage est de 19,9% pour les jeunes de 20 ans, 22,7% pour ceux âgés de 25 ans et de 25,4% pour les 30 ans (MEQ, 2003, p. 108). On peut, tout de même, constater une augmentation du taux de décrochage avec l'âge des personnes. Ainsi, en 2001, beaucoup plus de garçons que de filles abandonnent l'école sans diplôme (MEQ, 2003). Boutin et Daneau (2004) estiment que c'est presque un élève sur cinq qui quitte l'école avant d'avoir obtenu un diplôme.

Malgré une baisse substantielle du taux de décrochage depuis celui très élevé (40,6%) de 1979, une frange importante de la population, environ 20%, demeure sans diplôme du secondaire. Ce qui n'est pas sans conséquence sur leurs chances d'occuper un emploi qualifié (un travail exigeant un diplôme). Notons que l'échec scolaire n'est pas l'apanage du Québec et du Canada seulement. C'est un fléau qui afflige la plupart des pays développés. Une enquête de l'OCDE, effectuée dans sept pays dont le Canada et les États-Unis, révèle que près d'un tiers des adultes n'avaient pas le niveau d'instruction suffisant pour répondre aux exigences d'un emploi (OCDE, 1994). Au fait, qui sont ces élèves qui échouent à l'école?

### 1.3 Facteurs d'échec scolaire

Une kyrielle d'indicateurs peuvent servir à identifier les élèves en échec scolaire. À ce propos, qu'en disent les recherches?

#### 1.3.1 Dimension sociofamiliale

Des chercheurs comme Langevin (1999) incluent la dimension sociofamiliale de l'échec scolaire. Dans sa description du décrocheur, l'Observatoire de France sur l'Enfance (2002) mentionne, entre autres caractéristiques, l'appartenance à une minorité ethnique et à la classe défavorisée. Reprenant à son compte les mêmes

observations, le MEQ (2002) conclut : «Vivre dans un tel environnement augmente les risques d'échec scolaire et les difficultés sociales ou de comportement.» (p.3).

Best (1997) abonde dans le même sens avec cette affirmation :

Au collège<sup>1</sup> comme à tous les degrés de l'enseignement, aujourd'hui comme hier, la corrélation entre les difficultés scolaires des élèves et la catégorie sociale à laquelle appartient leur famille apparaît avec netteté. Les élèves en retard à l'entrée au collège, ceux qui redoublent une fois ou deux sur la durée de ce cycle du second degré font majoritairement partie des classes populaires dites défavorisées économiquement, socialement, culturellement (p. 48).

Elle poursuit avec des chiffres à l'appui :

Alors que sur 14,6% d'élèves fils ou filles d'enseignants ou de cadres supérieurs, seulement 4,3% sont en difficulté, sur 38,1% dont les parents sont ouvriers, personnels de service, 56,6% se trouvent en situation d'échec. 63% des élèves en difficulté sont d'origine défavorisée. Un enfant d'ouvrier ou de personnel de service a presque six fois plus de risque d'être en difficulté qu'un enfant de cadre ou d'enseignant (p. 48-49).

Alors, il est à noter que ces données relèvent bien plus de la famille que de la personne de l'élève lui-même. C'est pourquoi l'environnement familial de ce dernier suscite davantage d'intérêt. Comme l'échec scolaire participe de plusieurs facteurs qui s'imbriquent, très souvent, les uns aux autres, seulement la pauvreté et l'immigration ou l'appartenance à une minorité sont étudiés dans le cadre de ce mémoire. Donc, les interrogations se font sur l'état de la scolarisation en milieu défavorisé d'abord, puis dans les communautés ethniques.

### 1.3.2 Dimension socioéconomique

D'après des recherches (Best, 1997; Langevin, 1999; Moreau, 1995; MEQ, 2002), la réussite scolaire est moins fréquente chez les enfants pauvres. Leur surreprésentation parmi les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage illustre ce constat mais aussi plusieurs documents appuient cette thèse. De nombreuses références (Besse,

---

<sup>1</sup> En France, le collège correspond à l'école secondaire publique québécoise.

1995; Lahire, 1995; Blain et al., 1994; etc.) disponibles sur internet traitent de thèmes tels les inégalités sociales et la réussite scolaire, le redoublement et l'analphabétisme, l'illettrisme des parents et la difficulté en lecture des enfants. Elles fournissent des informations pertinentes sur l'étroite relation entre la pauvreté tant matérielle que socioculturelle qui touche certaines familles et l'échec scolaire que peut vivre leur progéniture.

Dans le même ordre d'idées, le Conseil Scolaire de l'Île de Montréal (CSÎM) devenu l'actuel Comité de Gestion de la Taxe Scolaire (CGTS) s'assigne la responsabilité d'«assurer le rattrapage en matière d'éducation dans les milieux défavorisés.» (CSÎM, 1999, p.3). Selon cet organisme, la pauvreté d'un milieu est définie par un indice de défavorisation. Celui-ci est établi à partir des données socioéconomiques des familles ayant des enfants de 0 à 17 ans. Plus l'indice est élevé, plus la défavorisation est importante. La carte de défavorisation (APPENDICE B, p. 89) montre que les vingt écoles primaires les plus défavorisées de Montréal, à l'exception d'une seule, appartiennent à la Commission Scolaire De Montréal (CSDM).

Pauvreté et réussite scolaire ne font pas bon ménage selon Langevin (1999) qui tente de l'illustrer de façon pertinente et judicieuse à l'aide de nombreuses études canadiennes. Pour le rapport du Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie du Canada (*La pauvreté dans l'Enfance : vers un avenir meilleur*; 1991), un enfant sur six au pays est pauvre. Un enfant qui est pauvre annonce un adulte pauvre; cet engrenage est attribuable en grande partie au taux d'abandon scolaire des enfants et des adolescents. En se référant à une étude de Ross et Shillington (1990) intitulée *La pauvreté chez les enfants et les mauvais résultats scolaires : coûts économiques et conséquences pour la société*, le Comité fait remarquer que le taux de décrochage est deux fois plus élevé chez les enfants pauvres que chez les autres. Cette étude soutient que les élèves démunis ont une faible estime d'eux-mêmes et qu'ils développent une attitude de méfiance dans la vie. À l'école, ils

ne peuvent participer aux mêmes activités que les autres, ils se marginalisent, acquièrent rapidement une vision étriquée de la vie et expriment des attentes limitées. Une autre recherche menée en Ontario sur la santé des enfants (Offord, Boyle et Racine, 1989) fait ressortir que les enfants pauvres manifestent de deux à quatre fois plus de troubles émotifs, d'hyperactivité, de faible rendement scolaire et de problèmes chroniques de santé que les autres jeunes (p. 78). Selon un rapport du Conseil canadien du développement social (1998) cité par l'auteure, il y aurait trois fois plus de jeunes qu'il y a 20 ans qui vivent dans des familles éclatées ou monoparentales, le plus souvent dirigées par des mères dont les revenus dépendent des paiements de transfert (p.79) ou des revenus faibles.

La situation est quasi-similaire aux États-Unis. Haveman et Wolfe (1993 dans Lemelin, 1998) décrivent la situation que vivent plusieurs enfants.

- 1- Le revenu par habitant croît mais les inégalités de revenu font de même. La proportion des enfants vivant sous le seuil de la pauvreté a augmenté depuis 25 ans, ce qui va à l'opposé de la tendance observée jusqu'alors. En même temps, le nombre d'élèves appartenant à des minorités linguistiques, ethniques ou raciales augmente.
- 2- Les naissances hors mariage et les divorces sont toujours plus nombreux. En conséquence, le pourcentage des enfants vivant dans des familles éclatées ou monoparentales s'accroît.
- 3- Le pourcentage des femmes avec enfants au foyer qui sont actives sur le marché du travail est toujours en hausse.
- 4- L'absence du père et le travail de la mère se conjuguent pour relâcher les liens familiaux et diminuer ainsi le temps d'interactions entre les enfants et leurs parents; on estime que ce temps hebdomadaire moyen est passé de 30 à 17 heures de 1965 à 1980 aux États-Unis (p. 348).

Ces difficultés peuvent porter préjudice aux résultats scolaires de certains d'entre eux.



### 1.3.3 Dimension sociolinguistique

Selon Farkas et al.: «Les antécédents culturels, y compris l'ethnicité, peuvent avoir un effet sur les succès scolaires.» (1990, p. 3). Pourquoi certains élèves issus de l'immigration ont-ils du mal à réussir? Des auteurs apportent quelques éléments de réponse.

Selon le Conseil Scolaire de l'Île de Montréal (1991), l'apprentissage du français est de toute première importance pour l'enfant immigrant; la connaissance de la langue de l'école lui permet de s'intégrer à la société d'accueil, mais elle est indispensable à tout autre apprentissage. Or les commissions scolaires de l'île de Montréal, qui reçoivent une forte proportion de la population des enfants immigrants du Québec, constatent que l'acquisition de la compétence linguistique devient de plus en plus problématique pour les élèves du primaire et du secondaire. Les spécialistes en la matière attribuent ces difficultés à la présence d'un grand nombre de langues d'origine très éloignées du français, à l'accroissement du nombre d'immigrants ne connaissant pas le français comme langue seconde et à la forte concentration ethnique dans certaines écoles. En effet, l'analyse de la liste des langues maternelles des enfants des classes d'accueil, au cours des cinq dernières années, fait ressortir un nombre effarant de langues appartenant à des familles de langues éloignées du français tels l'arabe, le chinois, le kmer, le persan, le tamoul, etc. Ces enfants ont des défis extrêmement importants à relever sur le plan de l'alphabet, de la grammaire et de la syntaxe. Les statistiques indiquent que la moitié des élèves de l'accueil intègre la classe régulière avec un niveau problématique de compétence linguistique, particulièrement au niveau de la compréhension et de l'expression écrite. Une étude du Conseil de la langue française (dans CSÎM, 1991) identifie la faiblesse des structures syntaxiques, la pauvreté de l'orthographe et du vocabulaire ainsi qu'un niveau de compréhension limité des subtilités de la langue (p. 63). La barrière de langue conjuguée à la méconnaissance du système scolaire québécois empêchent

certain parents de fournir à leurs enfants le support nécessaire à la réussite scolaire. Une langue s'apprend, aussi, avec les pairs. Ce contact avec les autres enfants, particulièrement avec les enfants francophones, ne peut donc vraiment se faire qu'à l'école. Lorsque le taux de présence ethnique est important (25% et plus), ce contact privilégié ne se fait pas car les enfants immigrants se regroupent entre eux et parlent leur langue maternelle ou l'anglais.

Les problèmes de langue et de communication font qu'un nombre considérable d'enfants de certains groupes culturels doivent être placés dans des classes d'enfants en difficulté ou d'enseignement professionnel (Comité consultatif du conseil scolaire de Toronto sur l'enseignement aux élèves noirs des écoles de Toronto, 1987 dans Masi, 1989). Le CSÎM (1991) déclare que «L'enfant immigrant peut souffrir de façon irrémédiable d'un mauvais classement. L'insuccès scolaire entraîne dès lors chez l'enfant immigrant la démotivation et la perte de confiance en lui; il conduit souvent à l'abandon scolaire.» (p. 66). Le témoignage d'Ariane Beaudet-Roy, élève en 6<sup>e</sup> année de l'école Notre-Dame des Neiges, récapitule bien les difficultés de certains élèves issus de l'immigration;

Les enfants allophones sont vraiment différents de nous. Ils n'ont pas les mêmes traditions ni les mêmes religions que nous. Souvent ils ont moins d'argent parce que leurs parents ne parlent pas français et ils ont de la difficulté à trouver un travail. Aussi quelques enfants ont de la difficulté à faire leurs devoirs parce que les parents ne peuvent pas les aider et alors ils sont moins bons en classe (MEQ, 1990, p.7).

Le racisme et la discrimination, notamment, sur le marché du travail contribuent au stress en plus de détériorer les conditions économiques de la famille (Nodwell et Guppy, 1992).

Bien qu'en moyenne leur scolarité se compare à celle de l'ensemble de la population québécoise, les immigrants récents sont majoritairement des cols bleus. Pourtant, ceux de 1988 pris en exemple, plus de la moitié des immigrants admis ces dernières



années espéraient être cadres, professionnels ou cols blancs (CSÎM, 1991, p. 52). Cette dissonance entre l'emploi projeté et l'activité exercée peut être source de bien des frustrations et de tensions au sein de la famille, comme ces témoignages d'immigrants médecins ou ingénieurs dans leur pays d'origine qui se retrouvent préposés aux bénéficiaires ou cueilleurs de pommes au Québec (Culture-Choc, 2004). Il arrive, parfois, d'effectuer un trajet à Montréal ou à New-York en taxi et d'entendre le chauffeur dire qu'il était professeur d'université ou professionnel dans son pays d'origine. Certes, il faut avoir à l'esprit l'adage «À beau mentir qui vient de loin.», mais certains disent, probablement, la vérité. Le salaire moyen des immigrants arrivés au Québec entre 1983 et 1986, n'était en 1986 que de 9 744\$ contre 17 057\$ pour l'ensemble de la population (CSÎM, 1991, p. 54). Parallèlement à cette déqualification professionnelle, il y a, aussi, la hantise du chômage. Il y a deux fois plus de chômeurs chez les immigrants récents que dans l'ensemble de la population. Chez certains groupes ethniques, le taux de chômage atteint presque 40% (CSÎM, 1991, p.53). La situation des immigrants n'est, donc, guère reluisante; et même une dizaine d'années plus tard, les travaux de Renaud et al. (2003) admettent les mêmes observations.

Des facteurs de désorganisation familiale sont, également, présents. Selon Beiser (1995), la perte de la cellule familiale élargie, la dépression maternelle et l'instabilité familiale générale entraînent, souvent, une vulnérabilité accrue chez les enfants des réfugiés et des immigrants. Ces facteurs contribuent, aussi, à créer un niveau de rendement scolaire plus faible et un taux de délinquance plus élevé. Les enfants séparés des membres de leur famille durant les premières années de la réinstallation courent un risque accru de subir des répercussions négatives sur leur santé mentale, surtout s'ils sont placés dans une famille d'origine ethnique différente (Porte et Torney-Puerta, 1987). Le CSÎM (1991) affirme que le déracinement que subit un enfant en quittant son pays pour le Québec peut affecter, ne serait-ce que provisoirement, sa stabilité émotionnelle et l'image qu'il se fait de lui-même. Ces facteurs

peuvent être plus ou moins importants selon la situation socioéconomique des parents, la distance culturelle et l'appartenance de l'enfant à une minorité visible (p. 65). Comme on peut le constater, tous ces éléments sont étroitement liés et reliés à l'identité culturelle, voire à l'appartenance ethnique. L'étude de Borjas (1992) permet d'éclairer sur le phénomène de l'héritage ethnique. Elle mérite donc d'être résumée ici.

L'idée largement répandue et généralement admise est l'assimilation des descendants d'immigrants à la population états-unienne de souche, surtout après quelques générations. Or, face à cette métaphore du *melting pot*, Borjas (1992) élabore la théorie du capital ethnique, en l'occurrence celle de sa transmission à travers des générations d'immigrants aux États-Unis. D'emblée, il fait une recension d'études récentes qui abondent dans ce sens. Par exemple, Farley (1990) mentionne qu'en 1980, les travailleurs natifs des États-Unis d'origine hongroise ou autrichienne gagnaient en salaire 20% de plus que ceux, également, nés aux États-Unis d'origine anglaise ou canadienne qui, à leur tour, avaient 20% de plus que les employés venus au monde dans le même pays mais d'origine mexicaine ou porto-ricaine. L'auteur s'assigne, dès lors, comme objectif de déterminer l'influence de l'origine ethnique sur le marché du travail. Pour cela, il utilise les données de *General Social Surveys* (GSS) qui, depuis 1972, compile, annuellement, plusieurs sections de questionnaire recueillies par *National Opinion Research Center*. Chaque section comporte plus de mille observations sur lesquelles chaque répondant renseigne sur sa situation familiale, son statut socioprofessionnel et ses penchants politiques. À partir de 1977 s'est greffé un volet ethnique qui tente de mieux cerner le portrait ou le bagage ethnique du répondant par le truchement de son histoire familiale, notamment celle de son ascendance (parents, grands-parents et arrière-grands-parents) avec des questions sur l'origine, le lieu de naissance, la profession, le salaire, etc. Borjas utilise, également, les données de 1987 de *National Longitudinal Surveys of Youth* (NLSY) pour analyser, surtout, la mobilité intergénérationnelle à l'aide de la scolarité et du

revenu en relation avec l'origine des répondants âgés de 22 à 29 ans et de leurs parents.

Au terme de plusieurs manipulations statistiques, son analyse fait ressortir l'influence à la fois du milieu familial et de l'environnement ethnique sur la formation et le développement de l'enfant. Plus cet environnement est de haute qualité (stimulations sociales et culturelles, ressources économiques), meilleur est le développement de l'enfant. Le capital ethnique est plus élevé chez l'enfant et plus tard, chez l'adulte lorsque les deux parents sont membres de certains groupes ethniques que s'il y en a un seul.

Enfin, l'analyse souligne le caractère intergénérationnel de l'emploi et du revenu. Autrement dit, la profession exercée par l'actuelle génération d'un groupe ethnique donné est fonction de l'expérience professionnelle de leurs parents mais aussi et surtout de celle de la génération de leurs parents au sein de ce groupe ethnique. Cette stratification sociohistorique transposée dans la vie économique a le mérite de sensibiliser les décideurs politiques soucieux d'améliorer le niveau de vie de certains groupes, également des enseignants et des conseillers en orientation désireux de susciter d'autres vocations.

En résumé, on peut soutenir avec Boutin et Daneau (2004) que l'échec scolaire relève de facteurs d'ordre :

- physique; corps humain et son fonctionnement (âge, santé, conditions de vie,...) : causes héréditaires ou génétiques, biologiques et neurologiques;
- psychologique; aspects affectif et intellectuel;
- scolaire; approches pédagogiques, relation école-famille, etc;
- social; origine sociale de l'élève et de sa famille, histoire scolaire de l'élève.

#### 1.4 Question de recherche

La problématique expose les avantages de la réussite scolaire et souligne l'importance de la pauvreté et de l'appartenance à une minorité comme des facteurs d'échec scolaire. Aussi, nous avons vu que ces deux problématiques relèvent plus de la famille que de l'élève lui-même.

La situation économique, linguistique et psychoculturelle des familles immigrantes paraît primordiale pour expliquer le succès ou l'échec scolaire d'élèves issus de l'immigration. Plus précisément, l'intérêt est porté davantage à deux communautés ethnolinguistiques à savoir les arabophones et les créolophones de Montréal. Ce choix repose sur l'importance numérique des enfants de ces deux communautés dans les écoles montréalaises. En 1990-1991, parmi les principales langues maternelles des élèves inscrits en accueil à la CSDM, l'arabe et le créole occupaient, respectivement, les deuxième et troisième rangs après l'espagnol (CSÎM, 1991). Ce constat amène à poser comme question de recherche:

Quelle est l'influence de certains facteurs familiaux sur la réussite scolaire au primaire et au secondaire d'élèves arabophones, créolophones et francophones de Montréal?

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Reprenant le thème de la réussite scolaire, le présent mémoire travaille sur les facteurs familiaux qui la déterminent. La réussite scolaire demeure très importante aux yeux des familles comme le souligne Duco (1999) :

Si tout le monde désire acquérir le savoir, tous les parents désirent la réussite de leur enfant et avant tout sa réussite scolaire qui lui donnera un diplôme, lui assurera l'avenir professionnel (p. 84).

Dans ce chapitre, il y aura une définition des mots-clés ainsi que les points de vue des chercheurs sur l'impact de l'environnement familial par rapport à la réussite scolaire.

#### 2.1 Cadre conceptuel

Ce cadre circonscrit les expressions et mots-clés suivants : réussite, réussite scolaire, statut socioéconomique, situation linguistique, rapport des parents à l'école.

##### 2.1.1 Réussite et réussite scolaire

Réussite : action d'obtenir un bon résultat, action d'atteindre un but;

Synonymes : succès, victoire, triomphe (Breton, 1990, p. 1182)

Duco (1999) définit la réussite comme celle de «l'enfant dans ce qu'il peut donner de lui-même avec plaisir, volonté réelle et sans dérobade.» (p. 88). En éducation, la réussite est perçue comme l'acquisition effective des compétences, des attitudes, des valeurs et des connaissances par un apprenant. Elle a pour synonymes :



«Acquisitions, résultats de l'apprentissage.» (Legendre, 1993, p. 1500). La réussite peut être d'ordre personnel, sportif, social, professionnel et intellectuel. Ce dernier aspect retient l'attention. Toutefois, il est à noter que la frontière entre ces différents domaines n'est pas, forcément, étanche. Autrement dit, une réussite peut revêtir toutes ces formes à la fois. Dans ce travail, la réussite fait, surtout, référence aux résultats scolaires obtenus en mathématiques et en français par les élèves de l'échantillon. Le français et les mathématiques constituent les deux matières de base qui servent la plupart du temps à classer un élève. Selon le MEQ, la réussite est fixée à une note de passage correspondant à 60% et plus.

### 2.1.2 Statut socioéconomique

Le statut socioéconomique, dont la définition correspond presque toujours à une combinaison du revenu familial et du niveau d'éducation des parents (Abott et Joireman, 2001), a une ample influence sur la réussite scolaire des enfants (Ryan et Adams, 1998). Le revenu familial est, généralement, un meilleur prédicteur du succès scolaire que l'ethnicité (Abott et Joireman, 2001) alors que le facteur scolaire ou la scolarité parentale joue essentiellement s'il s'agit du niveau d'études de la mère (West et al., 1998). Le revenu familial et la scolarité des parents sont retenus pour étudier le statut socioéconomique des familles dans le cadre de ce mémoire.

### 2.1.3 Situation linguistique

La linguistique étudie, entre autres, les relations entre une langue et son contexte socioculturel. La langue est un ensemble de signes codés, parlé ou écrit, utilisé par un groupe de personnes pour communiquer. Le contexte renvoie à son statut (langue du groupe majoritaire ou d'une minorité) dans un cadre donné. Au Québec, dans un contexte de co-existence de deux langues officielles, le français ou l'anglais sont utilisés par la majorité de la population et des institutions. Avec l'immigration, il y a,

aussi, les langues patrimoniales c'est-à-dire les langues des groupes minoritaires. Les enfants issus de ces groupes ont une langue maternelle différente du français ou de l'anglais. Ce sont des élèves allophones. Dans la situation linguistique, l'intérêt se porte sur la langue maternelle des élèves de l'échantillon et des langues en usage dans leur famille.

#### 2.1.4 Rapport des parents à l'école

Le rapport des parents à l'école comporte deux types de participation. Pour la participation directe, Grolnick et Slowiaczek (1994 dans Kurdek et Sinclair, 2000) expliquent la participation des familles à la scolarisation de leurs enfants comme l'implication des parents dans les activités scolaires. Selon des auteurs, elle renvoie à la participation aux activités, aux programmes d'éducation à l'école, au processus de décision et de gestion de l'école (Comer et Haynes, 1991; Epstein, 1987, 1990, 1992; Epstein et Dauber, 1992 dans Normandeau et al., 2000). Au-delà de cette participation physique, des chercheurs s'intéressent, surtout, aux relations interpersonnelles au sein de la famille et à leur influence sur la réussite de l'enfant à l'école, tant du point de vue scolaire que social (Ryan et Adams, 1998, 1999). L'implication cognitive renvoie à exposer son enfant à des activités stimulantes intellectuellement; l'implication personnelle réfère à savoir ce que vit son enfant à l'école (Grolnick et Slowiaczek, 1994 dans Kurdek et Sinclair, 2000). Enfin, la place de la scolarisation fait allusion à la valorisation de l'école par les parents et à leur attente de réussite scolaire, à l'aide effective et au soutien apporté à la maison, à la supervision des activités scolaires (Comer et Haynes, 1991; Epstein, 1987, 1990, 1992; Epstein et Dauber, 1991 dans Normandeau et al., 2000). Ces trois formes relèvent de la participation indirecte. Nous considérons que la participation directe concerne la présence physique des parents à l'école de leur enfant (motif exprimé lors des entrevues et fréquence des rencontres), alors que la participation indirecte sous-tend leur opinion et leur satisfaction vis-à-vis de l'école de leur enfant



## 2.2 Recension des écrits

Des propos de personnalités mettent en exergue le lien inextricable entre l'enfant et sa famille. D'abord, Anne Lezer, magistrate à Toulon, pour justifier le programme de stage parental «L'enfant est le produit de la cellule familiale.» (RDI, 2003); puis, Léonel Bernard, pour illustrer des interférences culturelles «La famille est le noyau social de base. C'est en son sein que s'articulent les premières étapes de l'apprentissage social.» (dans Louis, 1995, p. 65); enfin, Clément Lemelin qui, après avoir énuméré les divers facteurs familiaux qui ont un effet sur le rendement scolaire, renchérit qu'une part importante des aptitudes intellectuelles est acquise avant le début de la scolarisation et que tout au plus le quart de la vie consciente des élèves se passe à l'école pendant l'année scolaire. Il conclut ainsi :

L'effet de la famille sur le rendement scolaire est si bien établi que dans bien des travaux la discussion tourne plutôt autour du mécanisme de transmission : est-il de nature économique, culturelle, voire génétique? Qui du père ou de la mère a le plus d'influence? (Lemelin, 1998, p. 347).

### 2.2.1 Réussite scolaire et statut socioéconomique

Une étude de l'OCDE souligne l'importance de l'origine sociale dans le rendement scolaire. Elle précise:

La catégorie socioprofessionnelle du chef de famille avec tout ce que cela sous-tend pour la qualité de la vie et l'environnement de l'enfant constitue le facteur d'explication le plus probant (Labelle et Lévy, 1995, p. 10).

Pour le compte d'une enquête longitudinale sur le développement de l'Enfant, en 1986-1987, des professeures de maternelle de toutes les écoles francophones du Québec ont complété des fiches d'évaluation pour un échantillon d'un à huit élèves par classe maternelle. Parallèlement, les mères de ces élèves répondaient aux questions sociodémographiques. Professeures et mères s'adonnaient aux mêmes exercices chaque année, jusqu'à ce que leurs élèves et enfants atteignent l'âge de

douze ans. Pagani et al. (1997) ont travaillé sur les données de cette enquête. Leur objectif était de déterminer l'effet de la pauvreté sur le rendement scolaire. Plus précisément, ils ont recueilli, d'une part, le comportement des sujets mesuré par l'anxiété, l'hyperactivité et l'agressivité; d'autre part, leurs performances scolaires c'est-à-dire les notes, l'âge, la classe avec cette question récurrente : l'élève est-il dans la classe appropriée à son âge? Ces chercheurs ont, ensuite, associé les données scolaires de chaque sujet aux caractéristiques sociodémographiques de sa famille.

L'intérêt de leur recherche réside dans la prise en compte d'autres facteurs combinés à la pauvreté, notamment la période au cours de laquelle surviennent la pauvreté, le divorce, etc. Ils ont trouvé que la prééminence du revenu familial marque toujours la réussite ou l'échec scolaire. Selon les résultats de cette étude, en fin de compte, pour un élève, ce n'est guère le fait d'être issu d'une famille monoparentale qui est préjudiciable scolairement parlant mais plutôt de venir d'un milieu familial pauvre. Autrement dit, la pauvreté a des effets négatifs sur la réussite scolaire.

S'agissant du revenu familial, Paquet (1998) soutient que «Parmi les principaux facteurs prédictors de l'échec scolaire, la pauvreté des familles ressort comme déterminante.» (p. 75). À l'inverse, un statut socioéconomique élevé se traduit fréquemment par un niveau plus élevé de succès et de meilleures aptitudes chez l'enfant (Ryan et Adams, 1999). Malgré l'importance du revenu familial dans la réussite scolaire, il existe, néanmoins, d'autres formes de contribution de la famille, même si elles peuvent être reliées au revenu. Pour Lemelin (1998), la famille et l'origine sociale jouent un rôle capital. Il affirme :

Dès le début de la scolarisation, les enfants arrivent à l'école inégalement préparés; leurs parents les ont dotés d'un capital culturel différent, pendant leurs études, ils bénéficient d'un appui à la scolarisation variable; des parents nourrissent des attentes plus grandes, investissent davantage, en temps et ressources matérielles, dans la quantité et la qualité des soins, de l'attention et de l'encadrement accordés à leurs enfants, ont plus d'influence sur les acteurs

scolaires et choisissent même, en déménageant, l'école et le milieu qui exerce à son tour une influence grâce à un effet de compagnonnage (p. 347).

L'auteur ajoute que l'origine sociale est plus manifeste, surtout, au-delà de la scolarité obligatoire. En somme, l'apport de la famille dans la réussite scolaire de ses enfants varie en fonction des ressources matérielles et culturelles de celle-ci.

Le traitement réservé par l'institution scolaire aux enfants varie-t-il lui aussi? Il semblerait que l'école traite les élèves en fonction de leur origine sociale et ce, dès la maternelle. Gailhanou (1978) dénonce les préjugés défavorables et continuels du genre «Celui-ci finira en adaptation; il vient d'un milieu pauvre; c'est un enfant éteint,» de certaines institutrices envers les enfants de milieu populaire. Outre ces jugements hâtifs qui font fi de toute notion de devenir de l'enfant ou de toute résilience de sa part, il y a également des règlements autoritaires truffés d'interdits, d'obligations et, parfois, même de contre-vérités afin d'écarter les parents pauvres de l'école.

De plus, Gailhanou (1978) pourfend les pédagogies inadaptées d'enseignantes en maternelle. Certaines s'en remettent à une interprétation erronée de la non-directivité en laissant leurs élèves livrés à eux-mêmes, au désarroi et à l'angoisse; en omettant de leur faire faire les exercices préparatoires tels que le graphisme pour l'écriture. D'autres, au contraire, soumettent les petits à des apprentissages très précoces telle la lecture. Elle critique, aussi, le concept de l'enfant-modèle ancré dans la pratique de certaines enseignantes. Les enfants de la classe sociale défavorisée, éloignés de ce modèle sont voués au silence et à l'échec scolaire.

Pour terminer, Gailhanou (1978) décrit la situation d'une école dont elle venait de prendre la direction après la rentrée scolaire.

C'est une école neuve, toute vitrée située dans un beau quartier. Dans la cour, il y a une classe-wagon. Le mobilier est vieux et hétéroclite. Le poêle à mazout est dangereux et inefficace (p. 184).

L'institutrice sans expérience est la dernière arrivée. Sur 42 enfants inscrits, 22 sont issus de parents immigrés. Les parents français ou immigrés travaillent comme maçons, ouvriers, boulangers, mécaniciens, chauffeurs ou employés de maison. Une autre classe de maternelle est intégrée au bâtiment principal. Les 42 élèves inscrits dont 11 petits étrangers sont du même âge que ceux de la classe-wagon. Les parents de ce deuxième groupe sont avocats, médecins, ingénieurs, architectes ou diplomates. Cette situation digne de l'*apartheid* social, l'auteure la souhaite atypique tant elle l'avait trouvée extrême et certainement trop flagrante.

En Belgique, Litt (1980) a suivi la promotion 1971-1972 d'élèves de 6<sup>e</sup> primaire (province de Luxembourg), pour étudier le lien entre l'origine sociale et la situation scolaire. Son échantillon est composé de 3 868 élèves dont 52,6% de garçons et 47,4% de filles. La plupart des répondants sont nés en 1960, soit 62,4%. Les renseignements fournis ont trait à l'identification individuelle, familiale et à l'orientation après la 6<sup>e</sup> année du primaire. L'origine sociale est mesurée à l'aide du niveau d'études, de l'emploi et du revenu des parents. Notons que le choix des études au secondaire est fortement lié au retard scolaire en fin de primaire. Ainsi, l'enseignement technique et professionnel accueille les élèves qui accumulent le plus de retard. Après six années d'observations, 90% d'enfants de la classe favorisée se trouvaient dans l'enseignement général contre 20% de ceux de la classe défavorisée. Devant une telle inégalité, l'auteur décide d'analyser le parcours scolaire des élèves au primaire, notamment, en 1<sup>re</sup> et 6<sup>e</sup> années. Les résultats sont traduits en pourcentage ou en l'une des mentions suivantes : très bien, bien, moyen, faible et très faible.

L'analyse révèle, dès la première année du primaire, des inégalités de résultats en fonction de l'origine sociale et du sexe. Les filles ont des résultats bons ou très bons

dans 78,1% des cas contre 67,3% pour les garçons. Les résultats faibles ou très faibles arrivent chez les filles dans 6% des cas et, pour les garçons dans 11,9% des cas. Les très bons résultats sont beaucoup plus fréquents dans les familles à hauts revenus (51,9%) que dans celles à bas revenus (21,6%). Les performances faibles et très faibles sont beaucoup plus fréquentes dans les familles à bas revenus (12,2%) que dans celles à hauts revenus (4,6%). Plus le niveau d'éducation des parents est élevé, plus les performances scolaires des élèves le sont aussi. Cette relation est encore plus forte lorsque la mère a étudié en éducation. Les résultats en 6<sup>e</sup> année des répondants traduisent les mêmes observations, mais à un degré moindre c'est-à-dire sous une forme légèrement atténuée.

Litt souligne que l'âge d'entrée au primaire varie d'une classe sociale à l'autre. L'entrée précoce demeure l'apanage de la catégorie favorisée qui compte le plus grand nombre d'enfants entrés précocement en 1<sup>re</sup> année et dont le rapport au temps est minutieux (on compte jusqu'aux secondes) et à relent capitaliste (une année d'avance est une année d'investissement et de crédit, au cas où l'enfant redoublerait) (p.172).

À propos de redoublement, l'auteur mentionne que la proportion d'élèves ayant redoublé plus d'une année au primaire est nettement plus élevée dans les familles à bas revenus (11,7%) que dans celles à hauts revenus (1,5%). Il admet le même constat pour le niveau d'études des parents et le redoublement de leurs enfants au primaire. La relation est assez forte entre les résultats de l'enfant au primaire et les variables qui décrivent le mieux son origine sociale. Le retard atteint en 6<sup>e</sup> année est l'effet cumulé des années redoublées et du temps perdu dès l'entrée au primaire.

Pour approfondir sa recherche, Litt prend en compte les défauts de caractère (paresse, allergie aux études, indiscipline, etc.), les problèmes financiers de la famille, l'accaparement de la mère par le nombre d'enfants et les travaux ménagers. Ces



facteurs psychologiques et familiaux sont, souvent, mis en cause dans l'échec scolaire. Après moult croisements, l'auteur met, surtout, en garde contre l'explication par un seul facteur. À titre d'exemple, le revenu ne joue que dépassé un certain seuil culturel (primaire) des parents, tandis que les défauts de caractère ne deviennent préjudiciables qu'en deçà d'un certain seuil de revenu.

D'autres auteurs ne partagent pas ce point de vue sur la relation entre l'origine sociale et la réussite scolaire. Papanicolaou et Psacharopoulos (1979 dans Lemelin, 1998) dégagent une corrélation négative entre l'origine sociale et le taux de rendement scolaire au Royaume-Uni. En France, Riboud (1975 dans Lemelin, 1998) obtient lui aussi une corrélation négative.

Concernant la scolarité des parents, le niveau de scolarité de la mère est un meilleur prédicteur de l'implication que la classe sociale. Les efforts éducatifs d'impliquer les parents requièrent un niveau particulier d'éducation, autrement, les parents se trouvent incapables de fournir les formes prescrites d'assistance à l'école (Bernhard et Freire, 1999). Même si la plupart des variables faisant référence à la famille sont corrélées avec le rendement scolaire, le nombre d'années d'études de la mère paraît, souvent, le plus important des facteurs familiaux, plus important que le revenu ou la structure familiale (Montmarquette et al., 1989 dans Lemelin, 1998). On s'est appuyé sur ce résultat pour conclure que la quantité et la qualité du temps consacré aux enfants au foyer importaient davantage que les ressources matérielles (Lemelin, 1998, p. 363). Au Québec, les enfants dont le père n'a que huit ans et moins de scolarité risquent trois fois plus d'abandonner l'école que ceux dont le père a complété le secondaire (Langevin, 1999, p. 77).

On pourrait, donc, soutenir avec Amen (2000) que «le système éducatif ne s'adresse en fait qu'aux élèves culturellement favorisés, qui dans leur particularité, détiennent l'héritage culturel qu'il requiert;» (p. 53); et renchérir avec l'Observatoire de

l'Enfance en France (2003) que «le niveau socio-économique et le niveau socioculturel prédéterminent pour une large part les types de parcours scolaires.» (p. 45).

### 2.2.2 Réussite scolaire et langue

La culture est composée de plusieurs éléments qui constituent les repères identitaires d'un groupe. Perrenoud (1984) en fait une illustration :

Dans toute société, les enfants s'approprient d'abord les modèles de conduite, le langage, les représentations du monde, les valeurs, les savoirs et savoir-faire qui ont cours dans leur entourage immédiat. Certaines de ces acquisitions participent d'une culture partagée à l'échelle de la société entière. D'autres sont propres à des groupes restreints, et d'abord à la famille (p. 50).

Selon Bernstein (dans Bastin et Roosen, 1990), le bain de langue où l'enfant est plongé dès ses premiers mois, détermine son adaptation à la langue de l'école. Dans les familles de niveau socioculturel élevé, l'enfant reçoit et assimile une langue riche par son lexique, sa syntaxe, ses nuances affectives et logico-verbales. Ce «code élaboré» correspond précisément à celui des apprentissages scolaires. Dans les familles socioculturellement démunies, au contraire, l'enfant est avant tout le support d'échanges immédiats, concrets, et peu soucieux de l'implicite du discours et des nuances d'expression. Ce «code restreint», aux termes de Bernstein, n'est pas celui de l'école; il hypothèque les apprentissages fondamentaux consignés dans les programmes, perturbe l'enfant et peut conduire au désarroi et au décrochage (p. 44-45).

De son côté, Blanche-B. (1978) admet la variabilité du langage mais s'insurge contre l'association d'une forme linguistique à la réussite scolaire.

On s'accorde généralement pour dire que les locuteurs d'une même langue ont différentes façons d'utiliser leur langue; que ces différentes façons sont conditionnées par la société dans laquelle ils vivent; que certaines de ces façons de parler mènent à la réussite et à l'échec (...). La corrélation entre telle forme

linguistique et tel développement intellectuel n'a jamais pu être démontrée. Cependant, on fait état de cette corrélation, en opposant par exemple un langage «formel» et un langage «commun»; on utilise pour cela les concepts de «richesse et pauvreté; caractère implicite ou explicite; complexité ou simplicité; économie ; relations logiques, abstractions (p. 56).

Quant à Bisseret (1978), elle oriente le débat sous le pôle de la lutte des classes. Elle prône la prise en compte d'antagonismes au niveau des pratiques langagières. Pour elle, ces pratiques sont à étudier plutôt dans le cadre du rapport au pouvoir des classes sociales. En fait, la langue n'est qu'une des facettes des rapports de domination d'une classe sur une autre. En substance, l'on s'exprime à l'aide des matériaux linguistiques de son groupe social, conclut-elle.

D'emblée, Jeanjean (1978) réfute la thèse du *handicap* linguistique émise pour expliquer les performances moindres des enfants de milieu défavorisé. Elle dirige, alors, ses interrogations du côté de l'institution scolaire. En se servant de deux recherches de l'Université de Provence, elle remet en cause l'infailibilité de la mesure des aptitudes scolaires. À titre d'exemple, voici l'une des deux études. Dans le volet sur le vocabulaire chez les élèves de CEI (3<sup>e</sup> année du primaire), en cherchant à vérifier l'hypothèse de la corrélation entre la richesse du vocabulaire et la classe sociale, un groupe d'enseignants (N=21) a monté l'expérience suivante : la projection d'un film muet intitulé *Une séance chez le dentiste* de Laurel et Hardy à deux classes de CEI de la même école. Tous les enfants avaient vécu, au moins une fois, l'expérience d'une visite chez le dentiste. Ensuite, on leur a demandé de raconter le film au magnétophone. Ils avaient tous une bonne pratique de cet appareil qu'ils utilisaient, souvent, en classe. Enfin, une consigne très importante, indiquée sous forme de jeu, était de garder le secret de l'objet de l'enregistrement.

Après la transcription du récit de chaque enfant, on a établi le décompte suivant : le nombre total des mots du discours, le nombre de noms et celui des verbes. À l'aide des résultats obtenus dans les exercices scolaires (leçons de langage, recherches et

définitions de mots, rédactions, etc.) ou dans les épreuves de vocabulaire qui font partie des tests verbaux, on admet généralement que les élèves A ont un vocabulaire plus pauvre, moins précis que les enfants B.

L'analyse des résultats montre que les enfants B ont un discours plus long que les enfants A. À proportion de discours égal, les enfants A ont, en général, une plus grande variété de vocabulaire. Les quelques différences observées dans la précision du vocabulaire sont plus fonction de l'âge que du milieu social mesuré à l'aide du niveau socioprofessionnel et de la scolarité des parents. L'auteure conclut qu'on ne peut parler de handicap linguistique et que l'intérêt des résultats réside dans l'obtention de bons résultats par les enfants A en situation expérimentale. Ce qui permet d'entrevoir de bien meilleures performances dans un contexte normal de communication. Alors, l'unanimité ne fait pas légion autour de la relation entre la réussite scolaire et la langue. Au regard de la question de recherche, qu'en est-il chez les élèves arabophones et créolophones?

Des auteurs (Louis, 1995; Laguerre 1985, Ouafaâ et De Koninck, 1997) se sont penchés sur le cas d'élèves haïtiens et maghrébins. La structuration de l'expression langagière de l'enfant haïtien sera nettement différente suivant qu'il s'agisse d'enfants haïtiens immigrés ou au contraire d'enfants haïtiens nés au Québec (Laguerre, 1985, p. 62). Les enfants haïtiens immigrés au Québec offrent le portrait suivant :

- des enfants qui maîtrisent parfaitement le français et le créole,
- ceux qui ont une maîtrise parfaite du créole et approximative du français,
- enfin, des enfants qui ne maîtrisent parfaitement que le créole.

Par contre, les enfants haïtiens nés au Québec ont, selon Laguerre, «une connaissance passive du créole au point qu'ils le comprennent sans le parler» d'après des témoignages qu'il a recueillis (p. 64). Cependant, l'auteur constate aussi que la très

grande majorité des enfants haïtiens connaissent peu ou pas le français, langue d'enseignement dans la majorité des écoles québécoises. C'est une lacune qui pourrait porter préjudice en ce qui concerne la mesure des apprentissages de ces élèves.

Pour leur part, Ouafâa et De Koninck (1997) ont étudié les habitudes langagières de 71 jeunes maghrébins de secondaire 1 à 5 de Montréal. Leur but était de vérifier si le maintien de la langue d'origine constituait un facteur positif dans l'apprentissage du français et par-delà dans la réussite scolaire. Suite à leurs recherches, les auteures révèlent que ces élèves se perçoivent compétents aussi bien en arabe qu'en français. Elles ajoutent que ceux-ci «ayant atteint un haut niveau de compétence en langue maternelle disposent d'une base pouvant leur assurer un bon développement de la langue seconde». Ce capital linguistique pourrait constituer donc, un facteur positif pour la réussite scolaire.

### 2.2.3 Réussite scolaire et famille

Certains auteurs insistent sur les différences de ressources économiques pour expliquer la réussite scolaire des uns et l'échec scolaire des autres. Boudon et Bisserset (dans Bastin et Roosen, 1990) considèrent que le coût et la rentabilité des études ainsi que le niveau de revenus sont autant de facteurs économiques qui déterminent en premier lieu le niveau, l'orientation et la persévérance dans les études : «En quoi l'acquisition du savoir est-elle fonction de la position dans le système économique?»

Le degré de pouvoir économique, objectivement source de sécurité ou d'insécurité, engendre un système d'attitudes où le rapport au temps est fondamental. La sécurité, liée à la possession de l'avoir ou du savoir; autorise des projets lointains et des plans d'exécution; l'insécurité permet tout au plus des projets à court terme dont la réalisation semble aléatoire. La comparaison des carrières scolaires permet d'opposer la carrière linéaire et planifiée des économiquement «sécurisés» à la carrière hésitante, hachée des «insécurisés» (p. 41-42)



Selon ces auteurs, les étudiants de la classe dominée doivent, donc, limiter leurs choix en fonction du possible ici et maintenant à cause de leur position dans le système des classes et des contraintes que cela implique (p.43).

D'autres se penchent sur le capital culturel des élèves. Bourdieu et Passeron (1964) s'inscrivent dans cette lignée. Ils parlent de l'école comme d'un instrument de reproduction sociale.

Les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leurs tâches scolaires; ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un «un bon goût» dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine (...) le privilège culturel est manifeste lorsqu'il s'agit de la familiarité avec les œuvres que seule peut donner la fréquentation régulière du théâtre, du musée ou du concert (p. 30).

Plusieurs recherches soulignent la nécessité d'une véritable collaboration école-famille. Certains auteurs font même de cette participation des parents à la vie scolaire une condition de la réussite scolaire. Selon Pearson (1990), les écoles à succès sont celles dans lesquelles les parents et la communauté sont impliqués, pas juste tolérés mais encouragés: le succès de l'école dépend à la fois de l'augmentation du support des parents et de la diminution de l'antagonisme école-famille. Il dégage trois types d'engagement parental directement associés à la performance scolaire :

- l'organisation et la surveillance de l'emploi du temps des enfants,
- l'aide aux devoirs,
- la discussion de l'importance de l'école avec les enfants.

Les chercheurs ont, aussi, découvert que les parents d'élèves obtenant les meilleurs résultats scolaires, avaient plusieurs styles d'interactions avec leurs enfants (Ertl, 2000, p. 20). Chiland (dans Bastin et Roosen, 1990) a montré, par des tests et des retests échelonnés sur une période de quatre ans, que l'intérêt porté par les parents à

leur enfant et à l'école détermine une augmentation du quotient intellectuel. Les bonnes relations familiales assurent un meilleur équilibre de la personnalité qui entraîne, à son tour, une meilleure disponibilité des processus mentaux (p. 48).

Pourtois (dans Bastin et Roosen, 1990), pour sa part, a analysé le style des pratiques éducatives de mères de milieux différents. Il relève «les qualités bénéfiques d'une éducation démocratique, basée sur la participation et la coopération de l'enfant aux activités, stimulée par une discipline à la fois exigeante et permissive, nantie d'usages affectifs et cognitifs du langage.» (p. 48). Litt (dans Bastin et Roosen, 1990) prend en considération les contacts des parents avec les enseignants, l'intérêt de la mère pour le travail scolaire, la réaction face aux «mauvais résultats»; ces facteurs n'ont pas la même signification pour les différents groupes sociaux et l'auteur le rappelle en substance : «les groupes défavorisés socialement qui n'ont pas de contacts avec les enseignants ou ne discutent pas des études avec leurs enfants, augmentent chez ceux-ci la tendance à abandonner leurs études.» (p.49).

À Paris, le but des travaux de Boyer et Delclaux était de traiter des modèles familiaux. Leur recherche devait déterminer les conditions de la réussite scolaire en milieux ouvrier et populaire. Une majeure partie de la population visée était issue de minorités diverses. Les chercheuses ont, finalement, retenu trois modèles familiaux :

- des familles fusionnelles caractérisées par l'absence de conflits entre ses membres (Boyer et Delclaux, 1995, p. 83-85),
- des familles aux rapports conflictuels (id., 1995, p. 87-97),
- des familles défaites marquées par la démission des parents (id., 1995, p. 101-118).

Enfin, des points de vue de psychologues s'ajoutent à ce tableau familial. Auger (1992) souligne l'importance de l'atmosphère ambiante au foyer.

Le climat général de la vie familiale influence l'ensemble des comportements des enfants, notamment leur motivation à fréquenter l'école et à y persévérer. Il semble évident qu'une famille où règnent l'harmonie, l'ordre et la bonne humeur offre moins d'occasions aux enfants de se créer eux-mêmes des émotions d'anxiété, de culpabilité et de dépression qui pourraient leur nuire qu'un foyer où, au contraire, on se dispute souvent, où les parents sont en conflit l'un avec l'autre, où tout le monde crie et pleure dans un désordre total (p. 81).

Au Québec, Audy et al. (1993) se font écho du paradigme de la théorie de la médiation conçue par l'Israélien Feuerstein (1979, 1980). Pour ces auteurs, le relâchement des liens familiaux (travail hors du foyer des parents, peu de contacts entre les petits-enfants et les grands-parents, etc.) et l'effritement du tissu social (divorces, familles monoparentales, etc.) sont un facteur déterminant dans l'échec scolaire. Cette baisse du niveau de médiation dans les familles prive les enfants des outils de base pour apprendre. Ces outils sont : les stratégies de résolution de problème, les principes de vie, la signification et les concepts.

Audy et al. (1993) continuent avec une étude états-unienne (Caplan et al. 1992) sur des enfants asiatiques pauvres et arrivés aux États-Unis il y a environ 40 mois. Ces jeunes ont d'excellents résultats en mathématiques et se situent dans la moyenne en anglais même s'ils ignoraient tout de cette langue trois ans auparavant. En plus, ils fréquentent des écoles de quartiers très défavorisés tel le Bronx dans la région de New-York. L'étude donne une description typique des 200 familles dont ils sont issus. Les auteurs y relèvent, non sans nostalgie, la ressemblance frappante avec la famille québécoise d'il y a une trentaine d'années seulement. Les enfants font leurs devoirs en même temps, assis autour de la table de cuisine sous l'étroite surveillance d'un parent ou d'un grand-parent. La valorisation de la réussite scolaire et les valeurs s'y rattachant sont essentiellement les mêmes : la discipline, l'effort, la persévérance, le souci du travail bien fait, etc.

### 2.3 Hypothèses

La précision du vocabulaire, la définition des concepts centraux à l'étude et la revue de la littérature sur les facteurs familiaux de la réussite scolaire, en particulier chez les familles immigrantes et plus spécifiquement, en lien avec les communautés arabophone et créolophone permettent de préciser l'objectif général de cette recherche. Des facteurs linguistiques, socioéconomiques et psychoculturels familiaux expliquent le succès ou l'échec scolaire. Conformément à la problématique et au cadre théorique, l'objectif de cette recherche veut vérifier l'adéquation entre trois de ces facteurs et la réussite scolaire d'élèves d'origine arabophone ou créolophone dans deux matières de base à savoir le français et les mathématiques. Alors, cela permet de poser les hypothèses suivantes :

1. la langue maternelle a un impact différencié sur la réussite en maths et en français d'élèves arabophones, créolophones ou francophones.
2. le statut socioéconomique, défini par le revenu familial et la scolarité des parents, a un impact différencié sur la réussite en maths et en français d'élèves arabophones, créolophones ou francophones.
3. le rapport des parents à l'école, déterminé en termes de participations directe et indirecte, a un impact différencié sur la réussite en maths et en français d'élèves arabophones, créolophones ou francophones.

## CHAPITRE III

### CADRE OPÉRATOIRE

Le chapitre III qualifie la recherche et explique le processus de sélection de l'échantillon.

#### 3.1 Type de recherche

Cette recherche a pour but de vérifier les hypothèses mentionnées au chapitre précédent en utilisant comme données secondaires des informations directement issues (donc des données primaires) de l'enquête *La perception familiale de l'école et l'intégration socio-scolaire des enfants de migrants* menée par le Groupe de recherche PLURI (1991-1995). Elle est de type exploratoire et s'apparente à un exercice de maîtrise des techniques d'enquête, de sélection des variables, de traitement et d'analyse de données informatisés.

#### 3.2 Description des données primaires

Les données primaires sont obtenues à l'aide du questionnaire d'enquête intitulé *Attentes éducatives des parents*. Elles rassemblent 197 variables pour un échantillon constitué de 3 000 élèves (3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire et secondaire 3, 42 langues maternelles), de leurs parents et de leurs enseignants.

Elles ont été recueillies en milieux scolaire et familial sous forme d'entrevues à partir d'un questionnaire bilingue (huit langues d'origine et le français).



Le questionnaire d'enquête auprès des parents et des titulaires des groupes-classes est divisé en quatre grands thèmes à savoir

- les données sociodémographiques recensant l'identification, le statut socioéconomique, la situation familiale et les données culturelles sur les parents;
- le portrait de l'école publique au Québec référant à la structure, l'organisation scolaire, la gestion pédagogique, les mesures pour la petite enfance et l'évaluation;
- le rapport parents-école focalisant sur la participation parentale à l'école et à la maison;
- enfin la relation de l'élève face à l'école avec le portrait socioscolaire de ce dernier.

Les données d'enquête sont emmagasinées dans trois banques indépendantes (élève, parent, enseignant) et une banque commune qui jumelle chaque élève à son parent répondant et à son enseignant. Les banques commune, élève et parent suscitent davantage notre intérêt, car elles sont susceptibles de répondre aux besoins de cette recherche. Le traitement des données se fera à l'aide du logiciel de statistiques SPSS. L'utilisation des données primaires, est-ce une première en recherche dans le cadre d'un mémoire en éducation?

### 3.3 Recherches antérieures

D'autres chercheurs, en l'occurrence Arnold (1995), se sont servis de données primaires pour mener à bien leurs études. Son but était de favoriser les conditions d'une participation optimale des parents de différents groupes ethniques au sein d'une équipe-école. Il a d'abord, déterminé ces conditions. Il les a, ensuite, érigées en hypothèses de travail. Ce sont :

- 1- La connaissance et la compréhension du système scolaire influencent le degré de participation des parents.

- 2- L'interprétation de l'expression « partenariat » chez les parents diffère selon des variables comme la religion, le sexe, l'âge, etc., modifiant ainsi leur vision de l'école, générant un impact sur leur degré de participation.
- 3- L'expérience vécue dans les rapports concrets avec l'école influence le niveau de participation (p. 50).

Au regard de ses hypothèses, le chercheur tout comme nous, a utilisé des données (banque parent) de la même enquête *La perception familiale de l'école et l'intégration socio-scolaire des enfants de migrants* du groupe de recherche PLURI. Son échantillon était composé de quatre groupes ethno linguistiques de parents à savoir le groupe majoritaire québécois francophone plus trois groupes minoritaires, respectivement, antillais, portugais et asiatique. En plus des données sociodémographiques pour établir la typologie de ces parents, il a retenu pour son analyse leurs opinions et leurs perceptions de l'organisation scolaire actuelle mais aussi et surtout leur vision ou leur conception d'un système éducatif idéal. L'intérêt de ce travail réside dans l'élaboration d'une grille de facteurs favorisant un réel partenariat école-famille. Somme toute, c'est une mine de réponses à tous ceux qui s'interrogent sur la désertion des parents de l'enceinte scolaire, d'une part, et une trousse d'outils concrets utilisables dans le milieu scolaire, d'autre part.

Un deuxième étudiant, M. DoNascimento, candidat au doctorat et stagiaire au Groupe de recherche PLURI, a puisé, lui aussi, dans la banque parent de la même enquête. Il préparait un article sur l'évaluation de l'impact réciproque des variables socioéconomiques telles que la scolarisation, le revenu et l'occupation des parents, sur la réussite scolaire des élèves immigrants. Les résultats de son étude, *Le poids de la mobilité professionnelle dans le statut socio-économique des familles migrantes et dans la performance scolaire de leurs enfants* (Lefebvre et Do Nascimento, 1999), confirment le poids supérieur de la variable « scolarisation » par rapport au revenu et à l'occupation dans cette réussite. Qu'en est-il de la présente recherche?

### 3.4 Sélection des variables

Pour les besoins de cette recherche, deux des quatre thèmes du questionnaire décrit supra (cf. point 3.2) soit les données sociodémographiques et le portrait de l'école publique au Québec sont abordés. Nous retiendrons donc, deux types de variables dans des questions en lien avec les hypothèses.

Dans les variables d'identification des parents, pour composer l'échantillon, nous avons d'abord isolé la variable discriminante pour la catégorie allophone/francophone c'est-à-dire la langue maternelle (F.LMAT) indiquée par la 1<sup>re</sup> langue apprise et encore comprise, les autres langues parlées et/ou lues-écrites, les langues d'usage en famille, au travail et durant les loisirs. Les questions afférentes à la langue sont Q 8, Q 9 et Q 15. Le questionnaire est en annexe (APPENDICE C, p. 90).

À cette variable permettant de constituer les groupes linguistiques, sont ajoutées d'autres variables sociodémographiques permettant la description de l'échantillon. Parmi celles-ci, il y a :

- le niveau scolaire (F.NIV) de l'élève identifie les 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> années du primaire et le secondaire 3 avec la question Q 14;
- le revenu familial (F.REV) est mesuré par le total des revenus annuels du ménage après déductions sur une échelle de 5000\$, il est relié à la question Q 16;
- le nombre d'années de scolarité, le diplôme, le niveau d'études et le lieu de scolarisation déterminent la scolarité des parents (F.SCOL) avec la question Q 11.

Quant aux variables d'opinion sur le système scolaire actuel, les questions retenues traitent de la satisfaction générale des parents vis-à-vis de l'école publique québécoise au primaire et au secondaire (Q 18 et Q 19), également des structures de l'enseignement (Q 21 et Q 22). Les questions Q 18, Q 19 et Q 21 sont mesurées à

l'aide d'une échelle de 1 à 5. 1 représente le chiffre le plus favorable (entièrement ou totalement d'accord ou satisfait) et 5 le chiffre le plus défavorable (pas du tout d'accord ou satisfait). Le chiffre 8 n'exprime pas d'opinion. La question Q 22 éclaire sur les préférences des parents en matière d'éducation. Elle offre des réponses au choix et indique les éléments suivants :

- la langue (F.OL) ou la langue d'enseignement: français, anglais, bilingue (français et anglais), autre langue;
- le réseau (F.OR) pour le type d'école : public, privé;
- la mixité (F.OM) concerne la présence de filles et garçons dans une même école : unisexe, mixte;
- la pluriethnicité (F.OP) avec des écoles accueillant des enfants issus de plusieurs groupes ethniques : un seul groupe ethnique, plusieurs groupes ethniques;
- la confessionnalité (F.OC) ou l'organisation scolaire sur une base religieuse : catholique, protestant, toutes les religions, aucune religion.

### 3.5 Construction de l'échantillon

Pour constituer l'échantillon, certaines variables ont été transformées afin de regrouper leurs nombreuses catégories. Ces étapes sont expliquées et illustrées brièvement.

#### *Étape 1*

Pour le choix des répondants, nous avons décidé d'additionner les élèves de 3<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années au seul niveau primaire. La variable F.NIV se transforme en primaire et secondaire, la proportion de ce dernier groupe étant un peu plus faible par rapport aux 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années réunies (N=514).

#### *Étape 2*

Parmi ces élèves du primaire et du secondaire, nous avons fait porter notre étude sur les groupes ethnolinguistiques les plus significatifs c'est-à-dire ceux qui étaient constitués de vingt élèves et plus. Dans cette optique, une nouvelle variable vit le jour

soit F.LMAT avec un nouvel échantillon de 435 élèves. Ils sont répartis dans sept groupes linguistiques différents dont six groupes allophones (arabe, espagnol, italien, portugais, créole et vietnamien) et un groupe francophone qui devient le groupe de contrôle. De ces groupes, n'ont été retenus que les élèves arabophones, créolophones et francophones.

### *Étape 3*

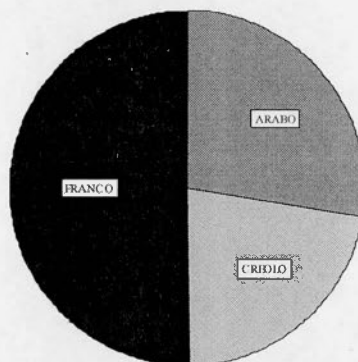
Les élèves sont jumelés à leurs parents-répondants. Nous constatons que la proportion des pères ayant répondu est minime et, afin de ne pas ajouter une nouvelle dimension aux caractéristiques des répondants, nous ne retiendrons que les mères allophones et francophones eu égard à leur nette supériorité numérique sur les pères. Ceci donne la variable F.GROUPE avec G1 le groupe arabophone, G2 le groupe créolophone et G3 le groupe francophone. Cette nouvelle variable F.GROUPE devient la variable dépendante à laquelle nous associerons, tour à tour, chacune des variables indépendantes.

### 3.6 Description de l'échantillon

L'échantillon est finalement composé de 259 répondantes (N=259). Les groupes linguistiques retenus sont les arabophones (N=70, soit 27,4%), les créolophones (N=58, soit 22,4%) et les francophones (N=131, soit 55,6%). Par souci d'allègement, notamment dans les tableaux, nous utiliserons indifféremment: groupe arabophone, arabophones ou arabo; groupe créolophone, créolophones ou créolo et groupe francophone, francophones ou franco. Ces trois groupes linguistiques se distribuent selon ce tableau en disque à la page suivante.



Tableau 1  
Distribution des trois groupes linguistiques de l'échantillon



En nous référant au questionnaire d'enquête pour détailler cet échantillon, au chapitre suivant, nous avons regroupé les données sociodémographiques en cinq points. Le premier retrace le parcours migratoire de chaque répondante depuis son pays d'origine jusqu'à sa date d'arrivée au Québec en précisant sa catégorie d'immigration. Le second expose ses caractéristiques personnelles à savoir son âge, sa religion et son statut civil. Le troisième point traite de son histoire professionnelle avec sa scolarité d'abord, puis son occupation antérieure (avant l'immigration) et son occupation présente, enfin son revenu. Le quatrième éclaire sur ses compétences linguistiques, en l'occurrence sa langue maternelle, son niveau en lecture, écriture et expression orale du français et de l'anglais, sa langue d'usage, notamment en famille et au travail, et sa connaissance d'autres langues. Et enfin, le dernier point brosse son portrait familial du nombre de personnes dans le ménage en passant par leur lien avec la répondante, leur langue maternelle, leur âge, leur sexe et leur occupation (travail et/ou études).

## CHAPITRE IV

### DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Les données sociodémographiques traitent du parcours migratoire, des caractéristiques personnelles, de l'histoire professionnelle, des compétences linguistiques et du portrait familial des répondantes. Un sommaire de l'échantillon met fin à ce chapitre.

#### 4.1 Parcours migratoire

Les indicateurs d'immigration mentionnent le pays de naissance de chaque répondante, leur date d'arrivée au Québec et leur catégorie d'immigration. Rappelons qu'un nombre pléthorique de mères ont répondu au questionnaire d'enquête. C'est pourquoi elles constituent exclusivement notre échantillon et l'usage du féminin en fait prégnance.

##### 4.1.1 Pays d'origine

Selon le tableau 2, la population arabophone (N=70) se répartit entre 7 pays d'origine qui sont l'Algérie, la Tunisie, le Liban, l'Égypte, la Syrie, le Maroc et le reste de l'Afrique. Cependant, elle est originaire en grande majorité du Liban (46 sur 70). Les très éloignés deuxièmes pays d'origine à presque égalité sont le Maroc (6) et l'Algérie (5). Une seule mère arabophone est originaire d'Afrique subsaharienne. Les mères créolophones (N=58) sont originaires d'Haïti à 100%. Le même constat s'impose chez les francophones (N=131) qui sont à 100% nées au Québec.

Tableau 2  
Pays d'origine du parent-répondant par groupe linguistique

Pays d'origine	Groupe linguistique		
	ARABO	CREOLO	FRANCO
Algérie	5		
Tunisie	3		
Liban	46		
Égypte	5		
Syrie	4		
Maroc	6		
Afrique (autre)	1		
Haïti		58	
Québec			131
Total	70	58	131

#### 4.1.2 Date d'arrivée

Dans le questionnaire, la répondante devait inscrire les deux derniers chiffres de la date de sa venue au Canada (19..), puis au Québec (19..). Nous avons compilé dans une nouvelle variable trois moments d'arrivée : une période récente correspondant à moins de 10 ans, une moyenne de 10 à 20 ans et une ancienne de plus de 20 ans. Les résultats apparaissent dans le tableau 3.

Tableau 3  
Période d'immigration par groupe linguistique (%)

Date d'arrivée	Groupe linguistique		
	ARABO N=70	CREOLO N=58	Total N=128
récente: - de 10 ans	62,0	15,5	41,1
moyenne: 10 à 20 ans	29,6	39,7	34,1
ancienne: + de 20 ans	8,5	44,8	24,8

D'emblée, le tableau 3 montre que les créolophones enregistrent leur plus gros contingent durant la période ancienne (44,8%). Elles sont, proportionnellement, plus nombreuses dans le groupe arrivé depuis plus de 10 ans (39,7% vs 29,6%). Les arabophones se rangent majoritairement dans la période récente (62,0%). On peut donc dire que le groupe des créolophones est d'immigration plus ancienne que celui des arabophones. Cette observation se reflète-t-elle dans la catégorie d'immigration?

#### 4.1.3 Catégorie d'immigration

Au regard du tableau 4 sur le statut d'immigration, la réponse est affirmative car la majorité des créolophones (48 sur 58) détiennent la citoyenneté canadienne. Alors que la plupart des arabophones (40 sur 70) se disent immigrantes reçues ou résidentes permanentes.

Tableau 4  
Statut actuel d'immigration par groupe linguistique (%)

Groupe linguistique	Catégorie d'immigration					Total
	Citoyen canadien	Imm. reçu / résident permanent	Réfugié	Revendicateur de statut	Autre	
ARABO	27	40	2	1		70
CREOLO	48	8		1	1	58
Total	75	48	2	2	1	128

#### 4.2 Caractéristiques personnelles

Dans cette section, nous étudions l'âge, la religion et le statut matrimonial des répondantes.

#### 4.2.1 Âge

Au tableau 5, les différences d'âge sont nettement marquées parmi les trois groupes linguistiques. La catégorie la plus âgée est celle des créolophones puisque près d'une mère sur 4 (24,1%) est âgée de plus de 50 ans. Dans la fourchette de 31 à 40 ans, les francophones occupent royalement le premier rang avec 57,4% de toutes les mères de ce groupe, alors que les mères arabophones se répartissent également dans cette tranche d'âge et dans celle des 41 à 50 ans. L'âge moyen de l'échantillon est de 42,6 ans.

Tableau 5  
Âge du parent par groupe linguistique (%)

Âge	Groupe linguistique			
	ARABO N=70	CREOLO N=58	FRANCO N=129	Total N=257
- de 31 ans	4,2	5,2	3,1	3,9
31 à 40 ans	45,1	31,0	57,4	48,1
41 à 50 ans	45,1	39,7	38,0	40,3
+ de 50 ans	5,6	24,1	1,6	7,8
Total	100	100	100	100

#### 4.2.2 Religion

Les résultats du tableau 6 démontrent que les arabophones de cette étude sont majoritairement musulmanes. Contrairement à l'islam qui demeure l'apanage des seules arabo, le catholicisme est pratiqué par les trois groupes de femmes. À 95,8%, on peut presque considérer que toutes les francophones sont catholiques; suivent respectivement les créolo (75,4%) et les arabo (44,3%). Les autres religions sont quelque peu marginales comme l'indique le tableau 6 à la page suivante.



Tableau 6  
Religion par groupe linguistique (%)

Religion (%)	Groupe linguistique			
	ARABO N=70	CREOLO N=57	FRANCO N=120	Total N=247
Catholique	44,3	75,4	95,8	76,5
Protestant		17,5	1,7	4,9
Orthodoxe	1,4			0,4
Juive			2,5	1,2
Musulmane	54,3			15,4
Autre		7,0		1,6

#### 4.2.3 Statut matrimonial

Tableau 7  
Statut civil par groupe linguistique (%)

Statut civil (%)	Groupe linguistique			
	ARABO N=70	CREOLO N=58	FRANCO N=130	Total N=258
Célibataire	4,2	19,3	7,7	9,3
Mariée	91,5	52,6	55,4	64,7
Union libre	1,4		14,6	7,8
Séparée	1,4	3,5	4,6	3,5
Divorcée		21,1	14,6	12,0
Veuve	1,4	3,5	3,1	2,7

Le tableau 7 permet de dire que les arabophones sont les plus nombreuses à être mariées : 91,5% le sont. Les créolophones, dont aucune ne vit en union libre, suivent la même tendance que les francophones pour ce qui est du mariage légitime : elles sont 52,6% contre 55,4%, ce qui est une proportion équivalente. Dans l'échantillon, près d'une créolophone sur cinq (21,1%) contre une francophone sur sept (14,5%) sont divorcées alors qu'il n'y a aucun divorce chez les arabophones. On remarque qu'elles (franco) pratiquent diverses formes d'union tout en demeurant attachées à la

relation traditionnelle du mariage. Qu'en est-il du parcours professionnel des répondantes?

#### 4.3 Histoire professionnelle

Le cheminement scolaire détermine, souvent, l'avenir professionnel. C'est pourquoi cette partie consacrée à la situation professionnelle des répondantes commence d'abord par leur scolarité.

##### 4.3.1 Scolarité

Au tableau 8, le niveau scolaire le plus largement atteint par chacun des trois groupes linguistiques est le secondaire. Une légion de mères arabo n'ont terminé que le primaire mais elles sont aussi les plus nombreuses à avoir fréquenté l'université. C'est une proportion plus grande aux deux extrémités. La très grande majorité des arabo (82,1%) et des créolo (82,8%) ont été scolarisées dans leur pays d'origine.

Tableau 8  
Scolarité par groupe linguistique(%)

Niveau d'études(%)	Groupe linguistique			
	ARABO N=70	CREOLO N=58	FRANCO N=126	Total N=254
Primaire	27,1	22,4	2,4	13,8
Secondaire	28,6	58,6	65,1	53,5
Collégial	18,6	15,5	17,5	17,3
Universitaire	25,7	3,4	15,1	15,4

#### 4.3.2 Situation professionnelle

Ici, on compare la situation professionnelle des mères arabophones et créolophones avant et après l'immigration au Québec avec notre groupe de contrôle francophone. Pour faciliter cet exercice de comparaisons, nous regroupons dans un tableau les données sur l'occupation antérieure c'est-à-dire au pays d'origine et l'activité actuelle au Québec. La même démarche est appliquée aux titre et domaine d'occupation. Cette partie s'achève sur le revenu des répondantes.

##### Occupation

Selon le tableau 9, globalement et par rapport au pays d'origine, le nombre de travailleuses salariées est en baisse au Québec pour nos répondantes allophones. Comme le témoigne cet exemple : arabo 52,9% contre 30,3% et créolo 72,4% contre 55,2%. Les franco sont les plus nombreuses (76,9%) à exercer un travail rémunéré, soit plus de deux fois plus que les arabo. La catégorie travail-maison quasi-inexistante chez les créolo, maintient presque le même pourcentage avant et après l'immigration pour les arabo qui, au demeurant, occupent le premier rang dans cette catégorie. En effet, il y a trois arabo qui exercent un travail-maison pour une franco. De plus, on peut constater que les catégories *Pas de travail* et *Travail rémunéré* s'équivalent presque dans chacun des deux groupes allophones (arabo : 30,3% et 33,3%; créolo : 55,5% et 43,1%). Autrement dit, il y aurait presque autant de mères allophones exerçant un travail rémunéré que celles n'effectuant pas de travail. Si cet écart est très mince chez les allophones, il est, pourtant, très large pour les franco (76,9% et 10,7%). Ces chiffres attestent aussi qu'il y a plus de trois fois plus d'allophones pas de travail que de franco dans cette situation. Ce qui laisse entrevoir un chômage exacerbé chez les mères allophones. À ce propos, l'expression *Pas de travail* dans notre recherche regroupe toutes les répondantes qui ne travaillent pas sans égard aux raisons invoquées (chômage, maladie, études, etc.).

Tableau 9  
Occupation par groupe linguistique (%)

Occupation	Groupe linguistique				
	ARABO		CREOLO		FRANCO
	Antérieure	Actuelle	Antérieure	Actuelle	Actuelle
Travail rémunéré	52,9	30,3	72,4	55,2	76,9
Travail-maison	36,8	36,4	19,8	1,7	12,4
Pas de travail	10,3	33,3	27,5	43,1	10,7

#### Titre d'occupation

Quant au titre d'occupation antérieure, un plus gros contingent d'arabo étaient cadres, professionnelles ou fonctionnaires (cf. tableau 10). Tandis que chez les créolo, un peu plus de cette proportion assumaient des tâches de cols bleus. Au Québec, dans la catégorie cadres et professionnelles, il y a une baisse notable de pourcentage pour les arabo (de moitié). Malgré ce constat, les arabo y occupent très nettement le premier rang (6 fois plus que les franco et 10 fois plus que les créolo). À l'opposé, leur nombre grimpe de plus du double parmi les cols bleus. En faisant le parallèle avec la scolarité des répondantes, l'on se souvient que les arabo sont les plus nombreuses aux deux extrémités primaire et universitaire. Ce lien logique scolarité et titre d'occupation apparaît ici ostensiblement. On remarque, également, qu'il y a plus de 3 fois plus de franco parmi les cols blancs que d'arabo ou de créolo.

Tableau 10  
Catégorie d'emploi par groupe linguistique (%)

Catégorie d'emploi	Groupe linguistique				
	ARABO		CREOLO		FRANCO
	Antérieure	Actuelle	Antérieure	Actuelle	Actuelle
Cadres et professionnelles	47,2	29,2	4,8	3,0	5,0
Cols blancs	33,3	16,7	26,2	18,2	72,0
Cols bleus	19,4	54,2	66,7	78,8	23,0
Travailleuses agricoles			2,4		

#### Domaine d'occupation

Au Québec et sur l'ensemble des trois groupes, les francophones raflent quasiment le secteur public (46,7%) tout en prenant la tête du privé duquel sont absentes les créolo (cf. tableau 11). Ces dernières sont toujours nombreuses dans l'industrie. Ce qui semble logique puisque c'était leur principal secteur d'activités en Haïti. Cependant, il n'y a plus que 4,5% d'arabophones dans le secteur public; leur nombre double plus ou moins dans les services, le commerce et l'industrie. En substance, on retiendrait une énorme déqualification des arabo du secteur public et une relative intégration professionnelle des créolo. Et pourquoi?

Deux raisons pourraient étayer cette observation. La première raison est imputable à une plus ancienne immigration des créolo par rapport à celle des arabo. Comme nous l'avons démontré au tableau 3 sur la période d'arrivée. La seconde et peut-être la plus importante est que l'immigration créolo (du moins la première vague) s'est effectuée dans la foulée de la Révolution tranquille avec ses impératifs de modernisation des structures de l'état québécois. Elle a, par conséquent, lieu durant une conjoncture favorable à l'intégration professionnelle de ces travailleuses créolo.



Tableau 11  
Domaine d'emploi par groupe linguistique (%)

Domaine d'emploi	Groupe linguistique				
	ARABO		CREOLO		FRANCO
	Antérieur	Actuel	Antérieur	Actuel	Actuel
Secteur public	39,3	4,5	11,4	14,3	46,7
Secteur privé	10,7	4,5	26,2	18,2	12,7
Industrie	17,9	36,4	57,1	53,6	9,8
Services	25,0	45,5	17,1	25,0	14,1
Commerce	3,6	9,1	8,6	7,1	10,9
Agriculture	3,6	--	5,7	--	--

Dans le tableau 11, il est à noter que l'industrie, les services, le commerce et l'agriculture peuvent relever aussi bien du secteur public que du secteur privé.

#### Revenu

Selon le tableau 12, les arabo et les créolo sont plus nombreuses dans les revenus faibles. Une forte proportion d'entre elles se trouvent dans la tranche de 20 000\$ et moins. Les arabo (48,3%) atteignent leur pic de 10 000 à 19 999 \$, les créolo (40,5%) aussi. À l'opposé, le nombre de franco augmente à partir de 20 000\$ et plus. Près de la moitié d'entre elles gagnent entre 20 000 et 39 999\$. En outre, elles sont les seules à percevoir un salaire annuel de 60 000\$ et plus. Le parallèle emploi/chômage (cf. tableau 9) et revenu (cf. tableau 12) est plus que manifeste.

Tableau 12  
Distribution du revenu par groupe linguistique (%)

Revenu (%)	Groupe linguistique			
	ARABO N=58	CREOLO N=37	FRANCO N=116	Total N=211
0 à 9 999 \$	17,2	16,2	6,0	10,9
10 000 à 19 999 \$	48,3	40,5	8,6	25,1
20 000 à 29 999 \$	17,2	24,3	21,6	20,9
30 000 à 39 999 \$	13,8	16,2	21,6	18,5
40 000 à 49 999 \$	1,7		16,4	9,5
50 000 à 59 999 \$	1,7	2,7	8,6	5,7
60 000 et + \$	--	--	17,2	9,5

On constate que seules 37 répondantes créolo sur 58, soit 63,7% ont accepté de mentionner leurs revenus. Au-delà des considérations professionnelles et salariales, quelles sont les compétences linguistiques des femmes de l'échantillon?

#### 4.4 Compétences linguistiques

La constitution des groupes s'est effectuée sur une base linguistique complètement reliée à la langue maternelle. Ainsi, nos trois groupes ont pour langue maternelle celle de leur groupe linguistique soit l'arabe, le créole et le français. En plus de leur langue maternelle, maîtrisent-elles d'autres langues?

##### 4.4.1 Français

Au tableau 13, seules 36 francophones sur 131 (soit 27,4%) ont répondu aux questions sur la langue française. Ce qui est fort peu représentatif du groupe francophone. Par conséquent, les observations portent sur les deux autres groupes de l'échantillon.

On peut remarquer que plus de la moitié des répondantes (arabo : 64,5% et créolo : 73,2%) dans chacun de ces deux groupes déclarent maîtriser les trois aspects de la langue française. Cependant, près d'un tiers des arabo et un quart des créolo ont une connaissance imparfaite de l'un ou l'autre aspect de la langue; trois ou quatre fois plus d'arabo que de créolo ne savent rien du français.

Tableau 13  
Compétence en français par groupe linguistique (%)

Connaissance du français (%)	Groupe linguistique	
	ARABO N=62	CREOLO N=56
Français parlé, lu et écrit	64,5	73,2
Français parlé et lu ou écrit	9,7	3,6
Français parlé seulement	9,7	21,4
Français lu ou écrit	9,7	
Français non connu	6,5	1,8

#### 4.4.2 Anglais

Tableau 14  
Compétence en anglais par groupe linguistique(%)

Connaissance de l'anglais (%)	Groupe linguistique			
	ARABO N=46	CRÉOLO N=43	FRANCO N=116	Total N=205
Anglais parlé, lu et écrit	52,2	23,3	53,4	46,8
Anglais parlé et lu ou écrit	6,5	7,0	12,1	9,8
Anglais parlé seulement	10,9	16,3	6,0	9,3
Anglais lu ou écrit	6,5	7,0	10,3	8,8
Anglais non connu	23,9	46,5	18,1	25,4

Selon le tableau 14, la moitié des mères arabo et franco maîtrisent les trois aspects de l'anglais mais seulement près d'un quart chez les créolo. De plus, la moitié d'entre elles ne connaissent l'anglais dans aucun aspect.

#### 4.4.3 Autres langues

Au tableau 15, une autre langue signifie une troisième langue pour les franco et une quatrième langue pour les allophones. Une forte proportion (91 à 95%) de nos répondantes ne connaissent pas une troisième ou quatrième langue. On pourrait mentionner que les immigrantes de l'échantillon connaissent plus de langues que les franco.

Tableau 15  
Compétence dans d'autres langues par groupe linguistique (%)

Nb d'autres langues maîtrisées (%)	Groupe linguistique			
	ARABO N=70	CREOLO N=56	FRANCO N=127	Total N=253
Une (1) autre langue connue	4,2	5,4	6,3	5,5
Deux (2) autres langues	1,4		2,4	1,6
Aucune autre langue	94,4	94,6	91,3	92,9

#### 4.5 Portrait familial de la répondante

Il est axé sur les enfants (âge), les autres personnes du ménage (lien par rapport à la répondante) et le conjoint (langue maternelle et profession).

##### 4.5.1 Conjoint

Parle-t-il la même langue que la répondante conjointe?

Tableau 16  
Langue maternelle du conjoint par groupe linguistique (%)

Langue maternelle du conjoint (%)	Groupe linguistique			
	ARABO N=69	CREOLO N=30	FRANCO N=93	Total N=192
La même	100,0	96,2	91,4	95,1
Le français			1,1	0,5
L'anglais		3,8	2,2	1,6
Une autre langue			5,4	2,7

En fait, tout le monde parle sa propre langue avec le conjoint. On pourrait en déduire que la mixité est une denrée rare dans l'échantillon. Si elle est nulle chez les arabo (0%), quelques créolo (3,8%) et un peu plus de franco (7,6%) semblent faire figure d'exception. Par contre, si on parle une autre langue, c'est plutôt le français que l'anglais chez les arabo et les créolo (cf. tableau 16).

En ce qui concerne l'emploi, à part 1/5 des conjoints arabo qui sont à la maison (19,2%), dans tous les groupes, la majorité des conjoints sont des cols bleus (arabo 50,0%, créolo 50,0% et franco 48,1%). Donc, au niveau de l'emploi, pour les conjoints, il semble se dégager une certaine forme d'homogénéité contrairement aux répondantes dont l'occupation, le titre et le domaine d'occupation et par-delà le revenu sont assez stratifiés et tout en faveur des franco. Qu'en est-il des enfants?

#### 4.5.2 Enfants

Les enfants de l'échantillon sont répartis dans trois tranches d'âge à savoir des enfants de moins de 12 ans, des adolescents de 12 à 16 ans et des jeunes de plus de 16 ans. Le nombre d'enfants dans chacune des trois tranches varie en fonction du groupe linguistique.



Dans une large proportion, le groupe franco a le plus d'enfants de moins de 12 ans. Par exemple, pour un enfant de moins de 12 ans, les franco obtiennent 58,1% contre 42,9% chez les créolo et 38,2% pour les arabo. Mais seules ces dernières (les arabo) ont quatre ou cinq enfants de moins de 12 ans.

Le groupe franco est encore en tête pour un adolescent de 12 à 16 ans. Comme le témoignent ces chiffres : franco 71,4%, Arabo 69,4% et Créolo 62,2%. Cependant, il est talonné de près par les arabo et les créolo qui sont les seuls groupes à avoir trois adolescents de 12 à 16 ans.

Nous avons les mêmes observations mais avec des écarts bien accentués. Les franco dominant largement avec un jeune de plus de 16 ans, soit 90,9% contre 50,0% chez les créolo et 37,0% pour les arabo. Toutefois, leur nombre baisse au fur et à mesure que le nombre de jeunes augmente. On remarque qu'il y a presque 2 fois plus de mères arabo avec 3 ou 4 jeunes de plus de 16 ans que de mères créolo. Néanmoins, le groupe créolo conserve l'avantage. En faisant le parallèle entre l'âge des mères et celui des enfants, cet avantage des créolo parmi les jeunes de plus de 16 ans se justifie par le fait même qu'elles constituent le groupe le plus âgé de notre échantillon (cf. âge du parent). L'on pourrait noter le même lien logique pour les franco. À l'inverse, elles composent le groupe le plus jeune; en conséquence, elles sont mères du plus grand nombre d'enfants de moins de 12 ans.

Pour l'ensemble des trois tranches d'âge, les franco occupent toujours le premier rang pour un enfant même si le groupe allophone y réalise son meilleur pourcentage. Cependant, plus le nombre d'enfants augmente, plus le nombre de mères franco diminue ou disparaît complètement au profit du groupe allophone, notamment arabophone. Autrement dit, les franco se limitent à un enfant ou deux tandis que les immigrantes de cette étude ont tendance à en avoir un peu plus, donc plus enclines à fonder une famille nombreuse.

#### 4.5.3 Autres personnes

Enfin, on trouve des ménages qui comptent des personnes autres que les conjoints et les enfants. Ce sont les créolo qui, majoritairement, hébergent d'autres personnes. Dans la plupart des cas, ce sont leurs propres parents.

#### 4.6 Sommaire de l'échantillon

Dans le questionnaire, les données sociodémographiques sur les familles sont très abondantes et le présent chapitre nous en donne un aperçu. Pour le résumer, nous avons voulu dégager l'archétype de la mère dans chaque groupe linguistique au regard de cette recherche. Ainsi, la répondante arabophone est une musulmane hautement scolarisée d'immigration récente au Québec. Elle est mariée et mère au foyer d'une famille nombreuse. Dans la cinquantaine et hébergeant ses parents sous son toit, la créolophone est monoparentale et ouvrière. Jeune et mère d'un ou deux enfants seulement, la francophone a un statut matrimonial des plus variés. Elle travaille dans le secteur public et son revenu annuel la met à l'abri de la pauvreté.

## CHAPITRE V

### FACTEURS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

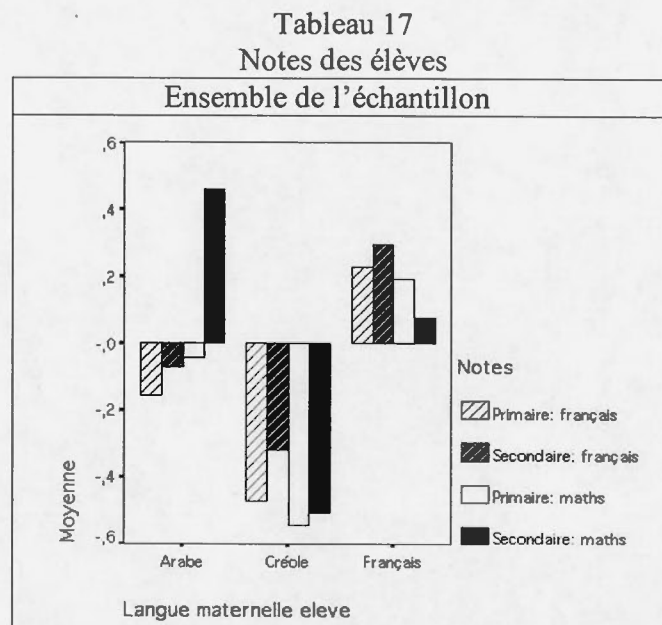
Dans le présent chapitre, il s'agit de chercher à vérifier les hypothèses. Dans cette optique, nous commençons par examiner l'état de la réussite scolaire chez les élèves de l'échantillon. Elle est traduite en termes de notes scolaires. Le point 5.1 en donne quelques éclaircissements. Puis, nous procéderons au croisement de ces notes et des variables familiales comme la langue maternelle, le statut socioéconomique et le rapport des parents à l'école. Cet exercice d'associations se fait pour l'ensemble de l'échantillon et par groupe linguistique. Afin d'obtenir une bonne lisibilité et une meilleure compréhension, la présentation est en tableaux précédés et/ou suivis de commentaires d'analyse. Au regard des hypothèses, une synthèse des commentaires devrait clore cette partie.

#### 5.1 Réussite scolaire des élèves de l'échantillon

La banque de données PLURI liste tous les résultats en maths et en français des 3000 élèves de l'échantillon et ceux en anglais, qui ne sont pas utilisés ici, seulement pour ceux du primaire et de secondaire 3. Il s'agit de pourcentages pour le secondaire et de notation littérale (N, NM, M+, etc.) au primaire. N, NM, M+ équivalent à A, B, C, ou correspond à la notation numérique 1 à 5 (1 indique la note la plus élevée).

Les tableaux présentent successivement le rapport à la moyenne (cote Z) pour l'ensemble de l'échantillon, puis pour chacun des groupes linguistiques.

### 5.1.1 Notes des élèves de l'échantillon

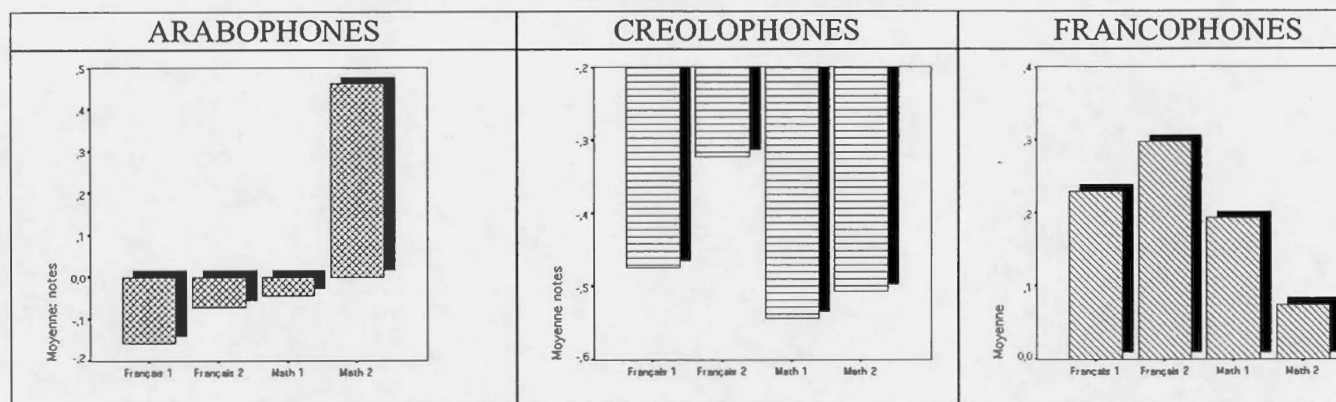


Sur l'ensemble des trois groupes, les arabophones sont les plus forts en maths au secondaire. Ils y obtiennent des notes supérieures à la moyenne selon le tableau 17. Il leur semble plus facile de réussir dans cette matière, et ce de façon très marquée. D'ailleurs, c'est le seul groupe de l'échantillon dont la performance moyenne s'améliore avec le passage du primaire au secondaire. Les créolophones enregistrent quelques légers progrès du primaire au secondaire en maths et un peu plus en français mais avec toujours un écart très largement sous la moyenne. Les francophones voient leur moyenne en maths diminuer au secondaire même s'ils demeurent les plus forts en français.

### 5.1.2 Notes des élèves par groupe linguistique

Le tableau 18 commente le rendement scolaire de chacun des groupes linguistiques de l'échantillon.

Tableau 18  
Notes des élèves par groupe ethnolinguistique



Les arabophones ont des notes faibles en maths au primaire: elles sont légèrement au-dessous de la moyenne. Au secondaire, ils font des progrès remarquables dans cette matière et prennent ainsi la tête des trois groupes linguistiques.

En comparaison avec l'échantillon, les créolophones obtiennent les résultats les plus faibles en français au primaire et même s'ils y enregistrent de gros progrès au secondaire, ils demeurent en bas de la moyenne de l'ensemble de l'échantillon. En maths, leur écart à la moyenne au primaire est plus large que celle des autres groupes et le même phénomène s'observe au secondaire.

Comme on pouvait s'y attendre, les francophones affichent de bonnes moyennes dans la langue d'enseignement, leur langue maternelle, à tous les niveaux d'enseignement. Cependant, leur moyenne en maths, déjà plus basse au primaire que celle en français, dégringole au secondaire.

Les tableaux 17 et 18 fournissent un portrait différencié des trois groupes de notre échantillon. Nous devons maintenant tenter de l'expliquer en examinant les variables



posées dans nos hypothèses soit: la langue maternelle, le statut socioéconomique et les participations directe et indirecte à l'école.

## 5.2 Statut socioéconomique et réussite scolaire

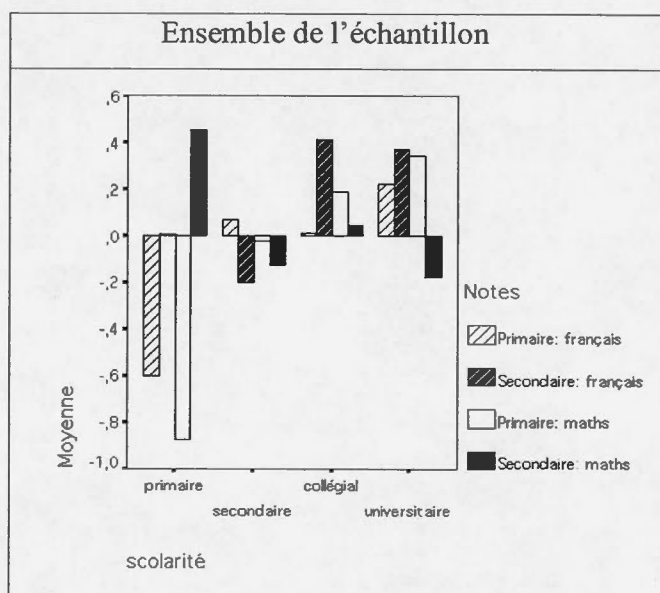
Le statut socioéconomique est établi à l'aide de la scolarité des parents et du revenu familial annuel.

### 5.2.1 Scolarité des parents et réussite scolaire des enfants

Les indicateurs de scolarité sont le nombre d'années d'études, le diplôme, le niveau scolaire atteint et le lieu de scolarité. Nous avons décidé de retenir quatre niveaux d'études pour dégager le parcours scolaire des répondantes. Ce sont les niveaux primaire, secondaire, collégial et universitaire.

Tableau 19

Scolarité des parents et réussite scolaire des enfants



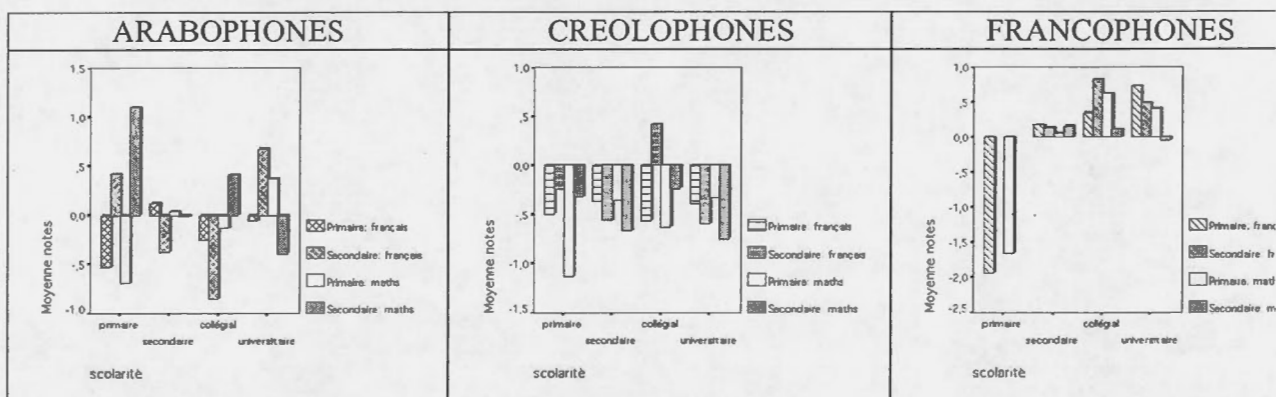
En général, l'examen de l'ensemble de l'échantillon quant à la réussite moyenne en français et en maths selon le niveau scolaire atteint par les parents illustre le fait, amplement documenté dans la littérature, que plus la scolarisation augmente, plus les résultats scolaires des élèves s'améliorent. Ceci est particulièrement flagrant visuellement en comparant la réussite au primaire en maths et en français selon que les parents n'ont achevé que leur cours primaire (1<sup>er</sup> graphique en partant de la gauche) ou, à l'autre extrême, ont complété des études universitaires.

Pour le secondaire, l'analyse est plus complexe. En effet, si, conformément à la théorie, la moyenne en français semble s'améliorer à mesure que s'accroît la scolarité des parents confirmant ainsi le lien entre le niveau d'études des parents et la réussite scolaire de leurs enfants; par contre, l'énorme écart positif à la moyenne en maths des élèves dont les parents n'ont terminé que le primaire avec celle des élèves dont les parents sont des diplômés universitaires est tout à fait inattendue. L'examen détaillé par groupe linguistique pourrait nous en dire plus.

### 5.2.2 Scolarité des parents et réussite scolaire par groupe linguistique

Tableau 20

Scolarité des parents et réussite scolaire par groupe linguistique

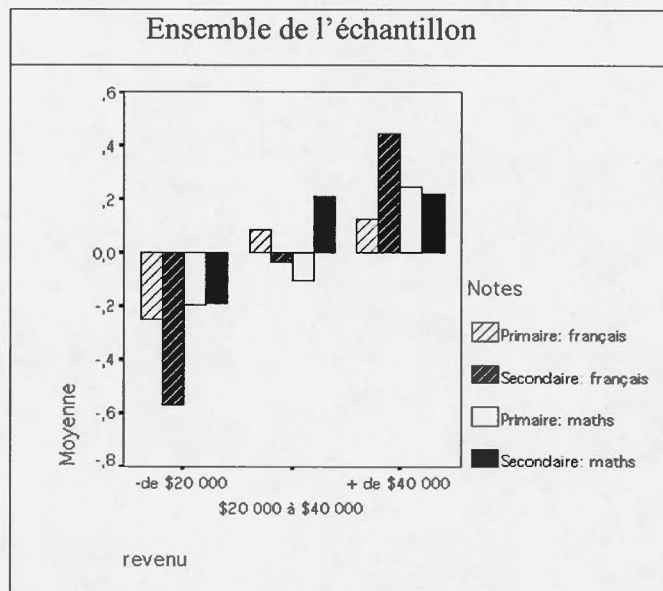


Le tableau des francophones est conforme à la littérature: plus le niveau scolaire est élevé dans la famille, plus les jeunes réussissent. En fait, il n'y a que chez les arabophones que le fait de posséder un diplôme universitaire est plus avantageux de manière différenciée dans la réussite scolaire des élèves. On trouve en effet peu de différence, chez les créolophones et les francophones, entre la réussite scolaire chez les élèves dont les parents ont un diplôme collégial et ceux dont le dernier diplôme est de cycle universitaire. Pour ces deux groupes, l'atteinte d'études supérieures, collégiales ou universitaires indifféremment, semble la ligne de démarcation.

### 5.2.3 Revenu familial et réussite scolaire des enfants

Le revenu familial est mesuré par le total des revenus annuels du ménage après déductions. Par souci d'allègement, nous présentons à la page suivante (tableau 21) les revenus en trois catégories à savoir moins de 20 000\$, de 20 000\$ à 40 000\$, plus de 40 000\$.

Tableau 21  
Revenu familial et réussite scolaire des enfants

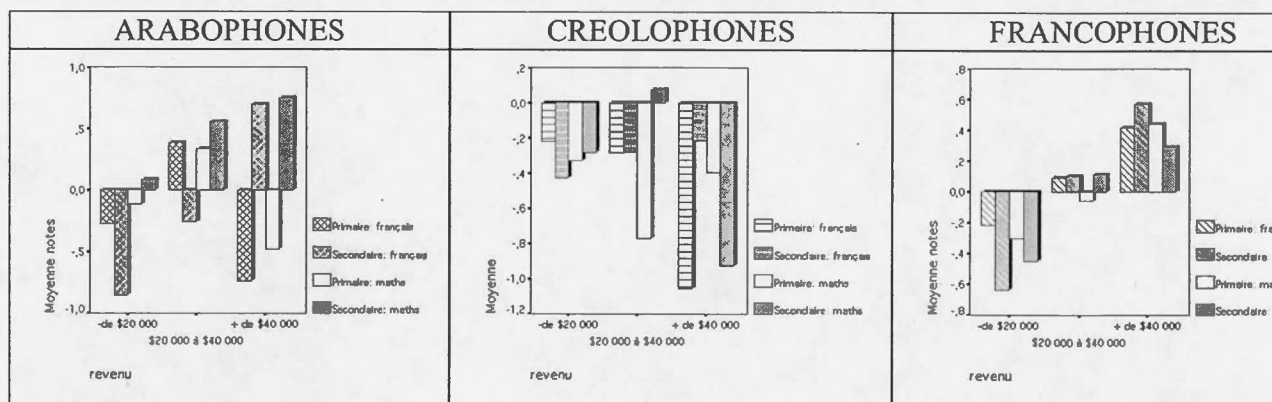


Le tableau 21 est clair et s'apparente à la littérature quant à l'impact du niveau socioéconomique sur le rendement scolaire. En effet, grosso modo, plus le revenu familial augmente, plus s'améliore la performance scolaire au primaire et au secondaire. On peut détailler cette observation par groupe linguistique.

#### 5.2.4 Revenu familial et réussite scolaire par groupe linguistique

Selon le tableau 22 par groupe linguistique, si le constat d'un meilleur rendement en présence de revenu plus élevé se maintient globalement pour les arabophones et les francophones, il perd tout son sens chez le groupe créolophone. Les élèves créolophones ont des notes largement sous la moyenne dans les familles qui gagnent moins de 20 000\$ aussi bien que chez celles avec un revenu de plus de 40 000\$. Pire, ce sont ces derniers qui obtiennent les résultats les plus médiocres!

Tableau 22  
Revenu familial et réussite scolaire par groupe linguistique



À une variable de statut socioéconomique relié à l'environnement de l'élève utilisée ici pour expliquer les différences de rendement, on peut ajouter des variables d'attitudes familiales face au monde scolaire. Nous avons proposé au chapitre III le rapport des parents à l'école que présente la section 5.3 ci-après.

### 5.3 Rapport des parents à l'école

Ce rapport est déterminé en termes de participations directe et indirecte.

#### 5.3.1 Participation directe des parents et réussite scolaire des enfants

Pour établir la participation directe, nous nous en tenons au nombre de rencontres effectué par les parents à l'école de leurs enfants sans égard au motif. Elle est illustrée par les tableaux 23 et 24.

#### Rencontres et réussite scolaire dans l'ensemble de l'échantillon

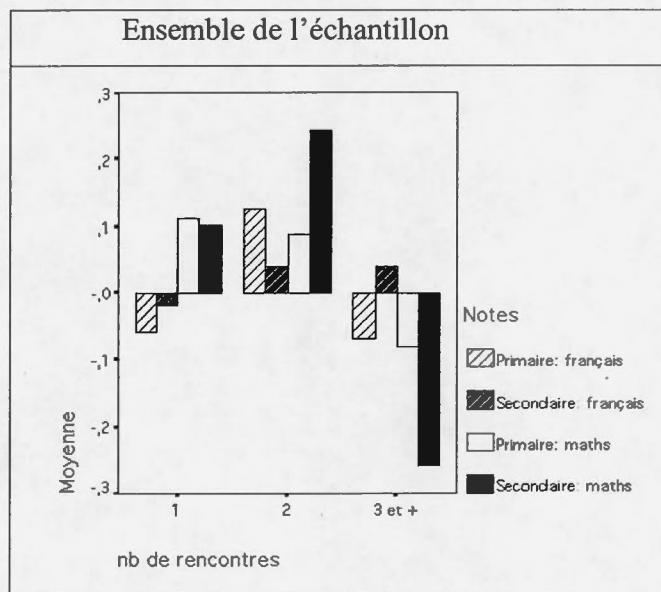
Pour plus de trois rencontres, les notes sont plus faibles surtout en maths au secondaire par rapport aux résultats pour la participation à une ou deux rencontres. Il



y a une bonne réussite des élèves avec deux rencontres. Lorsqu'il y a seulement une rencontre, la réussite scolaire est plus faible en français au primaire.

Tableau 23

Nombre de rencontres et réussite scolaire des enfants

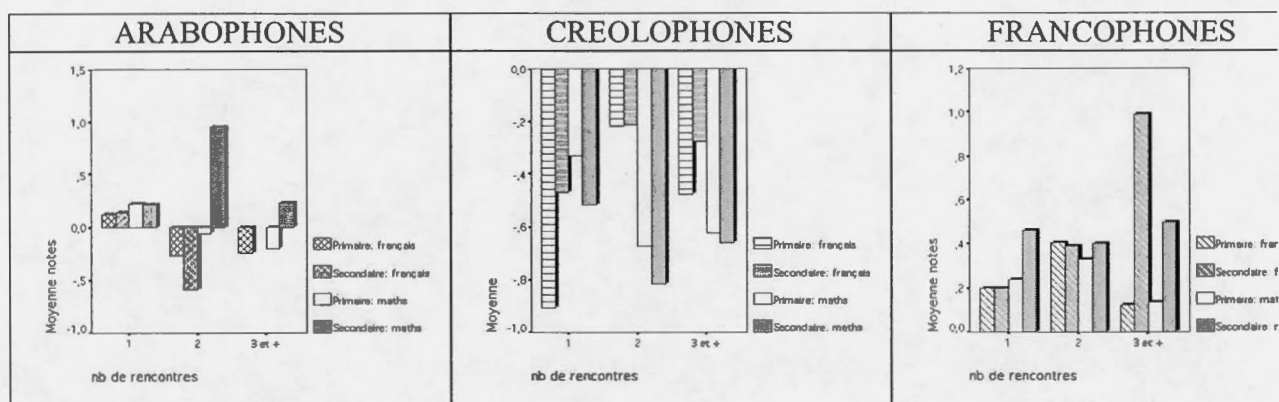


#### Rencontres et réussite scolaire par groupe linguistique

Chez les arabo, il y a une relative réussite (notes légèrement au-dessus de la moyenne) avec une rencontre. Pour deux rencontres et plus, leurs résultats sont sous la moyenne en français au primaire et au secondaire sauf en maths au secondaire où leur réussite est remarquable. Pour les créolo, deux rencontres améliorent énormément la réussite en français même si leur écart négatif à la moyenne est toujours large. Trois rencontres et plus ne leur rapportent rien, semble-t-il. Concernant les franco, deux rencontres améliorent majoritairement la performance à tous les niveaux dans les deux matières.

Tableau 24

Nombre de rencontres et réussite scolaire par groupe linguistique



On pourrait retenir que pour les créolo (dans une moindre mesure) et les franco, en général, plus la participation directe augmente, plus la réussite moyenne augmente, surtout pour les franco au secondaire.

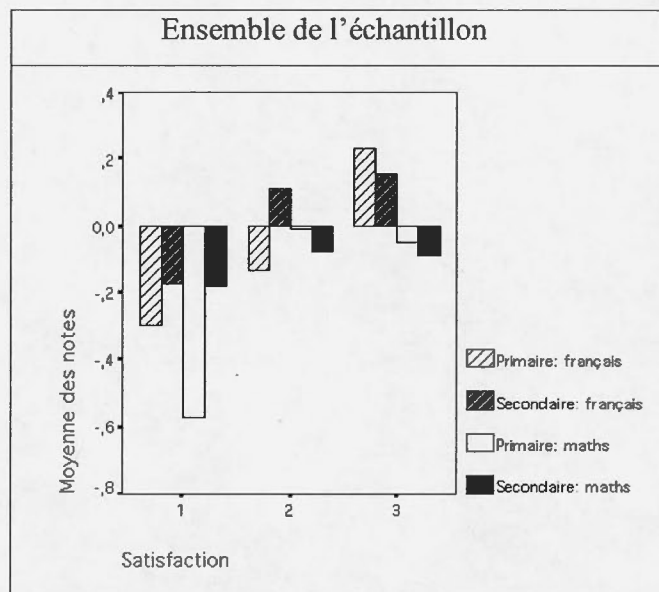
### 5.3.2 Participation indirecte des parents

L'indice de participation indirecte est constitué, d'une part, par le degré de satisfaction générale par rapport à l'école primaire, à l'école secondaire et à l'école fréquentée par son propre enfant et, d'autre part, par le degré d'accord (opinion) avec les structures organisationnelles de l'école québécoise (confessionnalité, langue, réseau, mixité et pluriethnicité). Les données pour construire cette variable sont résumées dans les tableaux ci-dessous.

#### Satisfaction générale et réussite scolaire des enfants

Plus le degré de satisfaction est faible, plus les notes le sont aussi. La situation s'améliore, relativement, avec un indice de satisfaction élevé. Ainsi se confirme le lien entre le degré de satisfaction des parents et la réussite scolaire de leurs enfants. Le tableau 25 illustre ce constat.

Tableau 25  
Satisfaction générale et réussite scolaire des enfants

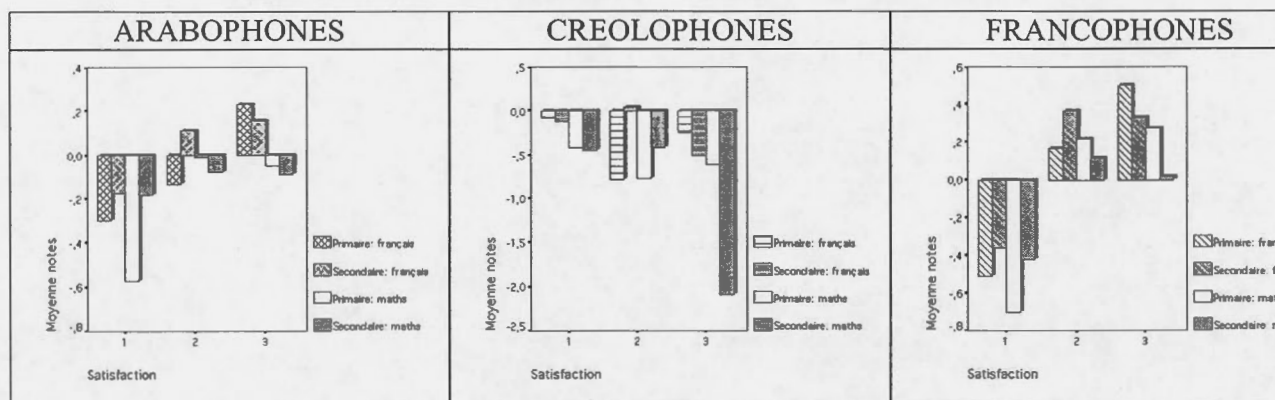


#### Satisfaction générale et réussite scolaire par groupe linguistique

Les franco et les arabo suivent la tendance générale de l'ensemble à savoir une meilleure réussite scolaire des enfants assortie à une échelle de satisfaction élevée des parents ou l'inverse. À l'opposé, les créolo ont des notes faibles quelque soit le degré de satisfaction de leurs parents. On observe que le pic négatif en maths est atteint là où l'indice de satisfaction est le plus élevé.

Tableau 26

Satisfaction générale et réussite scolaire par groupe linguistique



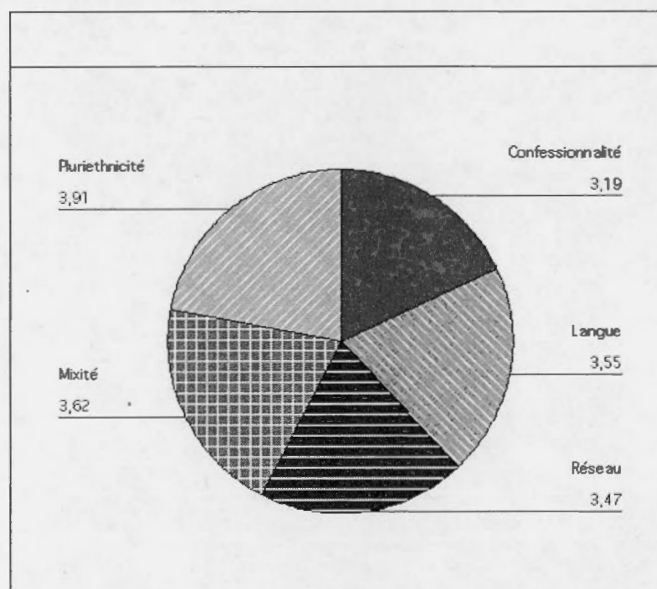
## Opinion de l'école québécoise

La pluriethnicité suscite le plus d'accord. Elle est talonnée de très près par la mixité.

La confessionnalité est peu consensuelle.

Tableau 27

Opinion des parents

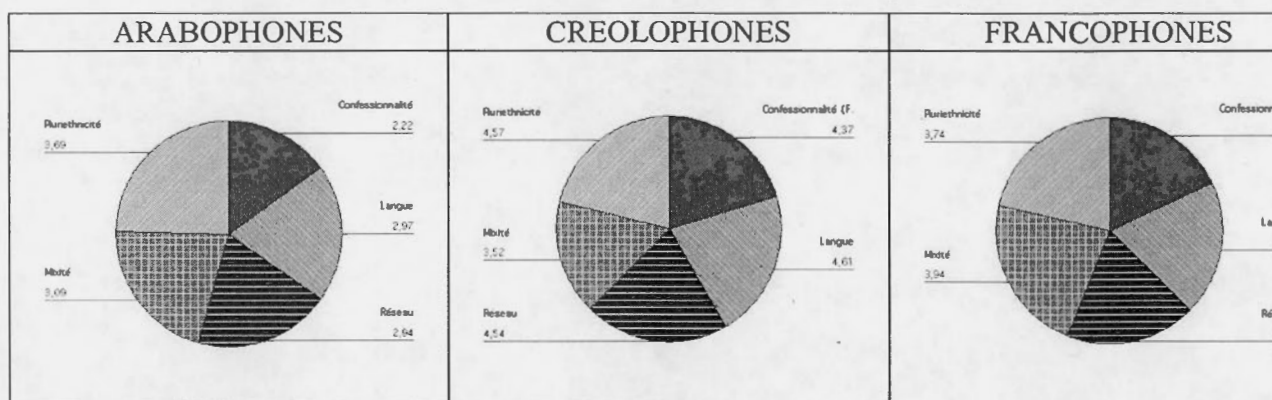


### Opinion de l'école québécoise par groupe linguistique

Chez les deux groupes allophones, la pluriethnicité vient en tête. Les créolo la prônent très fortement (4,57 contre 3,69). En somme, ils expriment une opinion très favorable et le plus d'accord sur presque tous les aspects de la vie scolaire. Pour les franco, la mixité est primordiale même si la pluriethnicité leur semble aussi très importante, presque le même degré d'importance que les arabo qui, au demeurant, se montrent plutôt réservés vis-à-vis du système éducatif. C'est le groupe qui a l'opinion la plus défavorable de l'école québécoise de cette étude.

Tableau 28

### Opinion des parents par groupe linguistique



### 5.4 Synthèse et interprétation

La mise en relation des résultats scolaires des élèves de l'échantillon avec les variables familiales retenues dans les hypothèses a permis de constater que la réussite scolaire varie bien d'un groupe linguistique à l'autre. Nous en faisons, à présent, une synthèse tout en considérant certaines données sociodémographiques du chapitre précédent.



#### 5.4.1 Relation entre la langue maternelle et la réussite scolaire

Nous avons vu que les élèves arabo obtiennent d'excellents résultats notamment en maths au secondaire (cf. tableaux 17 et 18). Nous nous rendons bien compte qu'il leur paraît plus aisé de réussir en maths qu'en français. Leur progression est bien marquée du primaire au secondaire. Évidemment, les élèves franco sont forts en français tant au primaire qu'au secondaire. Les élèves créolo ont un rendement scolaire plutôt médiocre dans les deux matières et pour les deux ordres d'enseignement. Nous constatons que les deux groupes allophones (les créolo plus que les arabo) éprouvent des difficultés en français. Ce qui est logique puisque le français n'est pas leur langue maternelle. De ce fait, elle constitue une deuxième, voire une troisième langue, dans certains cas, strictement scolaire.

Par ailleurs, si l'on prend en compte les compétences linguistiques des répondantes au tableau 13, un tiers des arabo et un quart des créolo ont une connaissance imparfaite de l'un ou l'autre aspect du français. En plus, 6,5% d'arabo et 1,8% de créolo n'ont aucune connaissance du français. Du coup, on mesure la course d'obstacles de plusieurs élèves allophones dans l'apprentissage et la maîtrise du français. Dans ces obstacles, la langue du conjoint peut être, également, considérée puisqu'elle est la même que celle de sa conjointe répondante dans une légion de couples. Cela peut favoriser une certaine propension à vivre dans la culture d'origine, reléguant ainsi l'apprentissage du français entre les seuls murs de l'école. Et encore!

Faut-il souhaiter que la présence ethnique dans l'école ne soit pas forte et que le groupe d'amis ne soit pas de la même origine. De plus, nous savons (cf. point 1.3.3) que certaines langues d'origine sont proches du français car elles ont les mêmes racines latines. Parmi elles, il y a l'espagnol, le portugais, le grec, etc. Au contraire, d'autres s'en éloignent complètement. L'arabe et le vietnamien en sont quelques-unes. Nous passons donc sur ces autres éléments préjudiciables à l'apprentissage du

français non traités dans le cadre de ce mémoire. En définitive, l'on pourrait retenir que la langue maternelle a un impact sur la réussite scolaire. Qu'en est-il du statut socioéconomique?

#### 5.4.2 Relation entre le statut socioéconomique et la réussite scolaire

Le tableau 19 d'ensemble montre que plus la scolarité des parents augmente, la réussite scolaire de leurs enfants croît aussi. Ce qui est conforme à la littérature. Si le groupe francophone suit cette tendance, nos deux groupes allophones nous réservent quelques surprises. En effet, les élèves arabo dont les parents sont de niveau primaire réussissent très bien, sinon mieux que leurs compatriotes de parents universitaires. À l'opposé, les élèves créolo de parents universitaires obtiennent de bien médiocres résultats. Comment expliquer de telles observations?

Rappelons (cf. point 4.3.1) que la majorité des répondantes (82%) ont été scolarisées dans leur pays d'origine. Nous sommes, par conséquent, en droit de nous poser des questions sur la qualité de l'enseignement au Liban ou en Haïti d'où sont originaires la plupart des mères. Dans le cadre de ce mémoire, le système scolaire du pays d'origine n'est pas étudié et en constitue donc une limite. Peut-être faut-il chercher ailleurs?

Souvenons-nous du statut matrimonial des répondantes au tableau 17. Les arabo sont mariées à 91,5% et n'enregistrent aucun divorce. Nous nous trouvons, alors en présence d'une pléthore de familles de type biparental. Ce qui est fort intéressant dans le partage des responsabilités familiales. Et pour les enfants, ce sont des avantages importants en ce qui a trait à la stabilité émotionnelle et à la construction de soi sans oublier les interactions, le soutien et l'encadrement dont ils bénéficient. Au contraire, la famille créolo offre plutôt le tableau de la monoparentalité. Cela suppose que bon nombre de mères assument seules les fonctions familiales. En conséquence, elles

peuvent être moins disponibles pour l'éducation des enfants, et ce même si elles sont hautement scolarisées. Ainsi, ceux-ci sont privés de support paternel. Ce qui peut les rendre plus vulnérables et moins enclins à s'engager dans des tâches scolaires.

Comme on vient de le voir, l'impact de la scolarité des parents sur la réussite scolaire des enfants est plutôt mitigé avec nos deux groupes allophones. On retiendrait, au demeurant, le type de famille avec tout ce que cela entraîne comme dynamique relationnelle comme ayant une part de responsabilité dans la réussite scolaire des élèves de notre échantillon. Et que dire du revenu?

Selon le tableau 21, plus le revenu familial augmente, plus la réussite scolaire des enfants croît également. Cette tendance est marquée très nettement aux extrêmes (moins de 20 000\$ et 40 000\$ et plus). L'impact du revenu sur la réussite scolaire est sans équivoque pour l'ensemble de l'échantillon. L'examen des tableaux par groupe linguistique (cf. tableau 22) permet d'affirmer que les arabo et les franco abondent dans ce sens. Tandis que les créolo se singularisent encore. Nous retrouvons certainement ces mêmes élèves dont les mères universitaires gagnent plus de 40 000\$ affichant les résultats les plus médiocres. Et pourquoi? Toutes les bribes d'explications fournies plus haut demeurent valables mais aussi un autre éclairage poud à la section sur la participation.

#### 5.4.3 Relation entre la participation parentale et la réussite scolaire

Pour l'ensemble de l'échantillon au tableau 23, une ou deux rencontres entraînent une bonne réussite tandis que trois rencontres et plus génèrent le contraire. Ici, on peut supposer que la fréquence des rencontres dénote une situation problématique. Les arabo suivent cette tendance. Pour les créolo, encore plus chez les franco, plus le nombre de rencontres augmente, plus la réussite croît aussi (cf. tableau 24). Là, la fréquence des rencontres semble être une source de motivation. En fin de compte, la

participation directe en termes de rencontres a un impact mitigé sur la réussite scolaire. Est-ce le même constat pour la participation indirecte?

En général, la réussite scolaire des enfants croît avec la satisfaction des parents ou inversement (cf. tableau 25). Ce qui est logique. Les arabo et les franco s'y alignent. Par contre, les élèves créolo obtiennent leur pire rendement là où le taux de satisfaction est le plus élevé (cf. tableau 26). Cette observation est fort étonnante et suscite cette double question. Sont-ils sincères dans leurs réponses au questionnaire ou ont-ils compris les questions qui leur ont été posées?

Enfin, dans l'opinion de tous les parents, la priorité est à la pluriethnicité et à la mixité. On constate que les allophones prônent plus fortement la pluriethnicité surtout les créolo (cf. tableaux 27 et 28). Pourrait-on y lire des aveux d'expériences de racisme et de discrimination?

Au terme de ces tentatives d'explications et de toutes les variables étudiées dans cette recherche, la langue maternelle et le statut socioéconomique, surtout le revenu se révèlent avoir le plus d'impact sur la réussite scolaire. Par ailleurs, d'autres éléments comme le système scolaire du pays d'origine, le type de famille, les familles de langues, etc. font prendre conscience des limites de ce mémoire. Ils pourraient faire l'objet d'autres recherches.

## CONCLUSION

Le but de cette recherche était de déterminer l'influence de la famille sur la réussite scolaire. Dans cette optique, nous avons délimité le cadre conceptuel, fait une recension des écrits et dégagé trois hypothèses soit : -la langue maternelle a un impact sur la réussite en maths et en français des élèves arabophones, créolophones ou francophones de Montréal, -le statut socioéconomique défini par le revenu familial et la scolarité des parents a un impact sur la réussite en maths et en français des élèves arabophones, créolophones ou francophones de Montréal, -le rapport des parents à l'école déterminé en termes de participations directe et indirecte a un impact sur la réussite en maths et en français des élèves arabophones, créolophones ou francophones de Montréal. Nous avons sélectionné des données dans trois banques d'une enquête intitulée *La perception familiale de l'école et l'intégration socio-scolaire des enfants de migrants* du groupe de recherche PLURI. Notre échantillon composé de trois groupes ethnolinguistiques à savoir les arabophones, les créolophones et les francophones est limité seulement aux mères et à leurs enfants du primaire (3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) et de secondaire 3. Pour vérifier nos hypothèses, nous avons associé les résultats scolaires des élèves en maths et en français aux variables familiales comme la langue maternelle, le statut socioéconomique et les participations directe et indirecte. À la suite de ces analyses, le revenu et la langue maternelle ressortent comme les deux éléments les plus prégnants dans la réussite scolaire. D'autres variables tels le type de famille, la proximité des langues, la présence ethnique dans l'école, etc. ont imposé les limites de ce mémoire. Aussi, il y a cette étonnante et troublante singularité du groupe créolophone qui suscite beaucoup d'interrogations!

Si certaines caractéristiques familiales peuvent porter préjudice à la réussite scolaire, l'école et les politiques éducatives ont aussi leur part de responsabilités dans l'échec



scolaire et par-delà l'insertion sociale de ces jeunes. Il est peu acceptable que des parents ne savent rien ou ont une connaissance approximative du français. Par extrapolation, on sait qu'il existe des parents analphabètes dans l'ensemble de la population du Québec, allophones et francophones compris. Comment attendre de tels parents qu'ils comprennent le fonctionnement du système scolaire, participent au conseil d'établissement, encadrent et soutiennent leurs enfants dans leur cheminement scolaire?

Oui, il existe des cours d'alphabétisation et de francisation destinés à eux. Oui, il y a, aussi, tous ces obstacles que sont les difficiles conditions de vie de certains parents. Ce sont des logements exigus et insalubres, le chômage, la précarité d'emplois, le salaire minimal, de longues heures de travail, des horaires irréguliers et des exigences physiques incroyables. Toutes ces rigueurs de la vie quotidienne peuvent entraîner une grande insécurité et du stress chez des parents; et même avoir, parfois, raison de leur quête de la langue de Molière en vue d'aider leurs enfants. Ces derniers ressentent plus ou moins ces frustrations et autres tensions de leurs parents et peuvent les manifester sous forme d'inattention, d'agitation, de fatigue, d'absentéisme, de faible rendement et de perturbations relationnelles.

Un réel soutien envers ces familles prendrait la forme d'un programme d'accompagnement et de compensations financières en fonction d'une libération totale ou partielle d'heures de travail. Cette aide conséquente et très volontiers substantielle (pour motiver davantage les parents) demeure un investissement direct et durable beaucoup plus rentable en regard du coût humain, économique et social de l'échec scolaire. L'intégration scolaire et sociale est à ce prix. Après tout, le revenu plus que tout autre variable, s'est révélé significatif dans ce mémoire.

Enfin, s'il est indéniable que le matériel scolaire, les images publicitaires (consommation oblige) et le domaine de la santé reflètent le visage multiethnique du

Québec d'aujourd'hui, on ne saurait en dire autant du milieu scolaire, notamment du personnel enseignant qui est en contact direct avec les élèves. Au-delà des déclarations d'ouverture, il serait souhaitable que de réels efforts soient fournis en matière de formation et de recrutement d'enseignants issus des communautés ethniques. Cette doléance sous-tend un souci d'équité et d'identification de certains jeunes en mal de repères. Quant au personnel enseignant du groupe majoritaire, surtout, celui en exercice à Montréal qui a déjà bien du mal à comprendre les familles des groupes allophones, est-il prêt ou suffisamment préparé à travailler avec des collègues d'autres origines?

## RÉFÉRENCES

- Abbott, M. L., et J. Joireman. 2001. «The Relationships a Achievement. Low Income and Ethnicity across Six Groups of Washington State Student». *Technical Report #1* <http://www.edrs.com/members/sp.cfm>
- Amen, J. 2000. *L'abandon scolaire*. Sherbrooke : Production G.G.C. ltée, 151 p.
- Arnold, M. 1995. *Une étude comparative de la participation des parents de différents groupes ethniques à l'école québécoise francophone : À la recherche d'une maximisation de la ressource*. Montréal : Université du Québec à Montréal, 170 p.
- Audy, P., F. Ruph, et M. Richard. 1993. «La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'Actualisation du Potentiel Interne API». *Revue Québécoise de Psychologie*, vol. 14, no 1, p. 151-159.
- Auger, L. 1992. *Comment aider mon enfant à ne pas décrocher*. Montréal : Éditions de l'Homme, 181 p.
- Bastin, G., et A. Roosen. 1990. *L'école malade de l'échec*. Bruxelles : Éditions Universitaires De Boeck, 142 p.
- Beiser, M. et coll. 1995. «Immigrant and Refugee Children in Canada». *Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 40, p. 67-72.
- Bernard, L. 1993. «Atelier 1». In *Le Québec de demain et les jeunes Québécois d'origine haïtienne : Questionnements et perspectives : Actes du deuxième colloque de l'Association des Enseignants Haïtiens du Québec* (Montréal, 14-15 mai 1993), sous la coordination de Marc-Antoine Louis, p. 65-67. Montréal : Association des Enseignants Haïtiens du Québec.
- Bernhard, J. K., et M. Freire. 1999. «What Is My Child Learning at Elementary School? Culturally Contested Issues between Teachers and Latin American Families». *Canadian Ethnic Studies*, vol. 31, no 3 p. 72-94.
- Best, F. 1997. *L'échec scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 127 p.
- Blanche-B., C. 1978. «La variabilité du langage». In *Le handicap socio-culturel en question*, sous la dir. du Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (GRÉSAS), p. 56-60. Paris : Les Éditions ESF.
- Bisseret, N. 1978. «Les pratiques langagières des dominants et des dominés sont à analyser dans leur rapport d'antagonisme». In *Le handicap socio-culutrel en question*, sous la dir. du GRÉSAS, p. 63-65. Paris : Les Éditions ESF.
- Borjas, G. J. 1992. «Ethnic capital and intergenerational mobility». *Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, no 1, p. 123-150.

- Boutin, G., et C. Daneau. 2004. *Réussir. Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions Nouvelles, 163 p.
- Bourdieu, P., et J.-C. Passeron. 1964. *Les héritiers*. Paris : Les éditions de Minuit, 183 p.
- Boyer, R., et M. Delclaux. 1995. *Des familles face au collège*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 149 p.
- Chancy, M., et P.-J. Charles. 1982. «Problèmes scolaires et conditions socio-économiques des familles». In *Enfants de migrants haïtiens en Amérique du Nord : Santé, Scolarité, Adaptation sociale* (Montréal, 23-25 octobre 1981), sous la dir. de Pierre-Jacques Charles, p. 41-48. Montréal : Université de Montréal, Centre de Recherche Caraïbes.
- Crahay, M. 2003. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Belgique : Éditions De Boeck université, 2<sup>e</sup> édition, 349 p.
- Conseil Scolaire de l'île de Montréal (CSÎM). 1999. *Classification des écoles primaires selon l'ordre décroissant de l'indice de défavorisation. Inscription au 30 septembre 1998*. Montréal : CSÎM, 129 p.
- Conseil Scolaire de l'Île de Montréal (CSÎM). 1991. *Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*. Montréal : CSÎM, 107 p.
- Duco, M.-C. 1999. *Papa, maman, l'école et moi*. Paris : Éditions Fleurus, 189 p.
- Ertl, H. 2000. «Intervention parentale et rendement scolaire des enfants d'après l'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995». *Education Quarterly Review*, vol. 6, no 2, p. 41-57.
- Équipe de recherche sur la pluriethnicité en éducation (PLURI). 1992. *Attentes éducatives des parents. Questionnaire d'enquête*. Montréal : Université du Québec à Montréal, 26 p.
- Farkas, G., et al. 1990. «Cultural Resources and School Success: Gender, Ethnicity and Poverty Groups within and Urban School District». *American Sociological Review*, vol. 55, p. 127-142.
- Gailhanou, R. 1978. «La selection dès l'école maternelle et comment s'en défaire». In *Le handicap socio-culturel en question*, sous la dir. du GRÉSAS, p. 183-189. Paris : Les Éditions ESF.
- Jeanjean, C. 1978. «Les performances linguistiques des enfants de milieu dit «défavorisé» et la mesure des aptitudes scolaires». In *Le handicap socio-culturel en question*, sous la dir. du GRÉSAS, p. 65-78. Paris : Les Éditions ESF.
- Labelle, M., et J. Lévy. 1995. *Ethnicité et enjeux sociaux. Le Québec vu par les leaders de groupes ethnoculturels*. Montréal : Édition Liber, 359 p.
- Laguerre, P.-M. 1985. « L'enfant haïtien entre deux langues ». *Minorités*, no 2589, mars, p. 62-68

- Langevin, L. 1999. *L'abandon scolaire*. Montréal : Les Éditions Logiques, Nouvelle Édition, 459 p.
- Laperrière, A. 1983. *L'intégration socioscolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles : une recherche exploratoire*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 76 p.
- Lefebvre, M.-L. et A. Do Nascimento. 1999. «Le poids de la mobilité professionnelle dans le statut socio-économique des familles migrantes dans la performance scolaire de leurs enfants». *Canadian Ethnic Studies Journal/Revue canadienne d'études ethniques*, vol. 31, no 1, p. 26-43.
- Legendre, R. 2001. *Une éducation ...à éduquer*. Montréal : Guérin, 349 p.
- Legendre, R. 2002. *Stop aux réformes*. Montréal : Guérin, 271 p.
- Lemelin, C. 1998. *L'économiste et l'éducation*. Ste-Foy : Presses de l'université du Québec, 613 p.
- Lemieux, A. 1995. *Lois, structures et fonctionnement du milieu scolaire québécois*. Montréal : Éditions Nouvelles, 545 p.
- Litt., J. L. 1980. *Origine sociale et scolarité*. Belgique : Université Catholique de Louvain, 375 p.
- Nodewell, E., et N. Guppy. 1992. «The effects of publicly displayed ethnicity on interpersonal discrimination : Indo-Canadians in Vancouver». *Canadian Review of Sociololy and Anthropology*, vol. 29, no 1, p. 87-99.
- Normandeau, S., I. Nadon, L. Fortin, et F. F. Strayer. 2000. «La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, no 1, p. 151-172
- Observatoire de l'Enfance en France. 2003. *Les oubliés de l'école en France*. Paris : Hachette, 248 p.
- OCDE. 1994. *L'étude de l'OCDE sur l'emploi*. Paris : les éditions de l'OCDE, 51 p.
- Ouafâa, Z., et Z. De Koninck. 1997. «Usages langagiers d'élèves maghrébins à Montréal». *Revue Québec Français*, no 107, p.35-37.
- Pagani, L., B. Boulerice, et R. E. Tremblay. 1997. «The influence of Poverty on Children Classroom Placement and Behavior Problems». In *Consequences of Growing Up Poor*, sous la dir. de G. Duncan and J. Brooks-Gunn, p. 311-339. New-York: Russell Sage Foundation.
- Paquet, G. 1998. «Pour aller au-delà des croyances quant à l'égalité des chances de réussite : un bilan de la recherche sur l'intervention préscolaire en milieu défavorisé». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 23, no 1, p. 75-106.
- Pearson, N. L. 1990. *Parents involvement within the school : to be or not to be*. Ottawa : Canada Education, 44p.
- Perrenoud, P. 1984. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Librairie Droz, 323 p.



- Perrenoud, P. 2002. *Les cycles d'apprentissage*. Ste-Foy : Presses de l'université du Québec, 203 p.
- Porte, Z., et J. Torney-Purta. 1987. «Depression and Academic Achievement Among Indochinese Refugees Unaccompanied Minors in Ethnic and Non-ethnic Placements». *American Journal of Ortho psychiatry*, vol. 57, no 4, p. 536-547.
- Québec, Ministère de l'Éducation. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, 350 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation. 1990. *Thoi, Ovidiu, Yasminh et d'autres*. Québec : Ministère de l'Éducation, 39 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation. 2002. *Agir autrement*. Québec : Ministère de l'Éducation, 15 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation. 1996. *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise : Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Québec : Ministère de l'Éducation, 62 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation. 1985. *Rapport du comité Chancy sur l'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, 180 p.
- Renaud, J., L. Gingras, S. Vachon, C. Blaser, J.-F. Godin, et B. Gagné. 2003. «L'origine nationale et l'insertion économique des immigrants au cours leurs dix premières années.» *Sociologie et sociétés*, vol. 35, no 1, p. 165-184.
- Ryan, B. A., et G. R. Adams. 1998. *Family Relationships and Children's School Achievement: Data from the National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Gouvernement du Canada: Développement des ressources humaines Canada, 32 p.
- Ryan, B. A., et G. R. Adams. 1999. «Quelle est l'incidence des familles sur le succès scolaire des enfants?». *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 6, no 1, p. 30-36.
- Masi, R. 1989. «Multiculturalism, medecine and Health. Part IV : Individual Considerations». *Canadian Family Physician*, vol. 35, p. 69-73.
- West, A., P. Noden, A. Edge, et M. David. 1998. «Parental Involvement in Education in and out of School». *British Educational Research Journal*, vol. 24, no 4, p. 61-84.

#### Dictionnaires consultés

- Breton, Rita. *Le petit Breton: Dictionnaire scolaire*. Montréal : Les Éditions HRW ltée, 1990, 1762 p.
- Legendre, Rénald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Guérin Éditeur ltée, 1993, 1500 p.

### Sites internet et Émissions de télé

Statistique Canada <http://www.statscan.ca> , Évolution de l'emploi selon le niveau de scolarité (site 2004).

Ministère de l'Éducation du Québec <http://www.meq.gouv.qc.ca> , Redoublement, décrochage et effectifs scolaires (site 2004).

Ministère de l'Éducation du Québec <http://www.meq.couv.qc.ca> , Statistiques de l'Éducation (site 2004).

Moteur de recherche <http://www.google.ca> , Relation entre la pauvreté et l'échec scolaire (Blain et al. 1994, Besse 1995, Lahire 1995, Moreau 1995).

*Grands Reportages*. 18 novembre 2003. Documentaire Envoyé Spécial. Réalisation de France 2 télévision. Montréal : RDI-Société Radio-Canada.

*Culture-choc*. 2004. Émission de diversité culturelle animée par Grégory Charles. Montréal : RDI-Société Radio-Canada.

## APPENDICE A

Évolution de l'emploi selon le niveau de scolarité

(Tableau 6.1 et Graphique 6.1)

Tableau 6.1

Nombre d'emplois au Québec par niveau de scolarité<sup>1</sup> (en milliers)

Année	Sans diplôme du secondaire	Études secondaires réussies	Études postsecondaires partielles	Études postsecondaires réussies	Études universitaires réussies	Total
1990	927	632	257	910	416	3 141
1992	784	604	233	948	473	3 042
1995	723	553	230	1 082	560	3 148
2000	638	604	281	1 254	661	3 438
2001	626	598	285	1 284	682	3 475
2002	633	607	290	1 370	693	3 593
Variations de 1990 à 2001	- 31,7 %	- 4,0 %	13,0 %	50,5 %	66,6 %	14,3 %

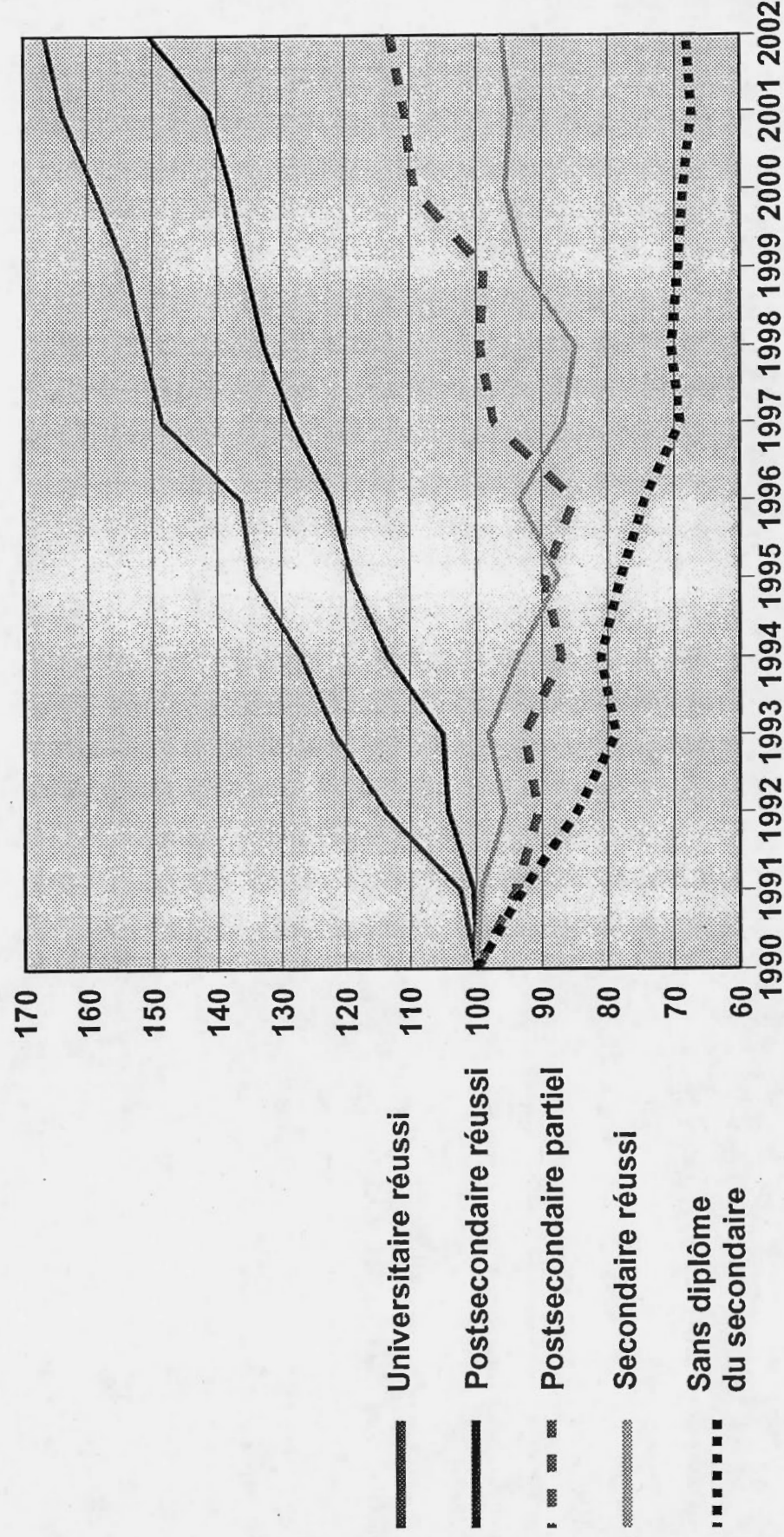
Source : Statistique Canada.

1. Voir les notes 1 et 2 au bas du texte.



## Graphique 6.1

Indice d'évolution du nombre d'emplois au Québec, selon le niveau de scolarité des personnes qui les occupent (1990 = 100)





## APPENDICE B

Carte de défavorisation (modifiée et reproduite)

(CSÎM, 1999)



## APPENDICE C

### Questionnaire d'enquête (PLURI, 1992)

#### Questionnaire intégral

Il est annexé à l'un des quatre exemplaires du présent mémoire. Les questions sélectionnées sont encadrées.

#### Questionnaire partiel

Il est joint à chacun des trois autres exemplaires de ce travail. Il comporte seulement les pages du questionnaire contenant les questions retenues.

**ÉQUIPE DE RECHERCHE SUR LA  
PLURITHNICITÉ EN ÉDUCATION  
(PLURI)**

**en collaboration avec le  
Service des études de la CÉCM**

**ATTENTES ÉDUCATIVES  
DES PARENTS**

**QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE**

**Département des Sciences de l'Éducation  
UQAM - 1992**

## INTRODUCTION

(formulaire d'éthique)

Je vous remercie d'avoir accepté de me recevoir pour répondre à ce questionnaire qui a pour but de mieux connaître vos attentes, vos besoins et votre satisfaction face à l'école du Québec. Le questionnaire est en français mais si vous voulez nous pouvons utiliser le \_\_\_\_\_ à n'importe quel moment de cette entrevue.

Dans cette enquête, plusieurs familles comme la vôtre recevront ma visite et vos réponses seront compilées avec toutes les autres de façon globale rendant impossible d'identifier vos propres réponses ni aucune de celles des personnes interrogées.

Le questionnaire est divisé en quatre parties: l'école publique au Québec, la participation à l'école, la classe de votre enfant et les projets d'avenir que vous avez pour lui.

Dans chacune de ces parties, je vais vous poser une série de questions qui n'ont pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisqu'il s'agit d'opinions et que ce qui compte, c'est ce que vous pensez vous de chacun de ces problèmes. Si à un certain moment vous trouvez une question embarrassante ou gênante, bien entendu, vous êtes tout à fait libre de ne pas y répondre.

**Je vous remercie de votre collaboration.**



## ♦ Situation actuelle

- Q7. Et en ce moment, quelle est votre occupation?  
*Inscrire la réponse en demandant de décrire ou de préciser le titre de l'emploi et le secteur d'activité*  
*Noter s'il s'agit d'un travail à temps plein ☐ ou à temps partiel ☐.*

Genre d'occupation: \_\_\_\_\_

Description (titre et secteur): \_\_\_\_\_

☐ Je ne travaille pas parce que \_\_\_\_\_

*Inscrire la raison: travail à la maison, chômage, études (préciser cours de langues, de formation, alpha, organisme dispensateur des cours), maladie, etc...*

☐ ☐  
21 22

☐  
23

- Q8. Quelle est votre langue maternelle, c'est-à-dire la première langue que vous avez apprise étant enfant et que vous comprenez encore?  
*Inscrire la langue mentionnée: n'accepter qu'une seule réponse, au besoin reposer la question*  
 Langue: \_\_\_\_\_

☐ ☐  
24 25

- Q9. Connaissez-vous d'autres langues?  
*Pour chacune des langues mentionnées, remplir le tableau*
- |   | parlé                    | lu                       | écrit                    |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| oui, le français                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| oui, l'anglais                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| oui, d'autres langues, lesquelles? 1. _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. _____                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- NON ☐

☐  
26

- Q10. Quelle religion pratiquez-vous?  
*Inscrire la religion*

- ☐ 1. Catholique  
☐ 2. Protestante  
☐ 3. Grecque orthodoxe  
☐ 4. Juive  
☐ 5. Musulmane  
☐ 7. Autre (préciser) \_\_\_\_\_  
☐ 8. Aucune, sans religion

☐  
27

- Q11. Combien d'années de scolarité avez-vous complétées?  
*Indiquer la situation scolaire en précisant le nombre d'années d'études, le ou les diplômes obtenus, le niveau atteint et le lieu de la scolarisation.*

Plus haut diplôme obtenu: \_\_\_\_\_ ☐ Pas de diplôme

Plus haut niveau: \_\_\_\_\_

Nb d'années d'études: \_\_\_\_\_

Lieu(x) de scolarisation: \_\_\_\_\_

☐  
28  
☐  
29  
☐  
30  
☐  
31

*Parlons maintenant de votre famille et des gens qui habitent avec vous... D'abord,*

♦ **Situation familiale**

Q12. Pouvez-vous me dire si actuellement vous êtes:

*Lire les catégories et cocher la réponse.*

- ☐ 1. célibataire    ☐ 4. séparé (e)  
☐ 2. marié(e)    ☐ 5. divorcé (e)  
☐ 3. union libre    ☐ 6. veuf (ve)  
☐ 7. autre: Préciser: \_\_\_\_\_

☐  
32

Q13. Combien de personnes vivent avec vous dans votre maison ou appartement (ménage)?

*Inscrire le nombre de personnes du ménage en incluant le répondant, répondante*

Nombre: \_\_\_\_\_ personnes

☐  
33

Q14. Pourriez-vous me décrire votre famille?

*Faire préciser le lien familial (conjoint, conjointe, fille, fils, mère, père, soeur, frère, ami, etc...) puis indiquer pour chaque personne l'âge, le sexe, la langue maternelle et l'occupation précise.*

Lien au répondant (e)	Âge	Sexe	Langue maternelle	Occupation (si aux études précisez le niveau)	<input type="checkbox"/> 34	<input type="checkbox"/> 35
					<input type="checkbox"/> 36	<input type="checkbox"/> 37

Q15. Maintenant nous voudrions savoir quelle langue vous utilisez le plus souvent pour parler... Pour chaque catégorie, cocher par un X dans la colonne correspondant à la réponse. Si deux réponses mentionnées, insister sur "le plus souvent" et indiquer par ✓ la langue la plus fréquente

	Langue maternelle	Français	Anglais	Autres (laquelle)	
Avec votre conjoint, conjointe					<input type="checkbox"/> 38
Avec vos enfants					<input type="checkbox"/> 39
Avec les autres membres de la famille					<input type="checkbox"/> 40
Avec vos amis (es)					<input type="checkbox"/> 41
Au travail					<input type="checkbox"/> 42
Les enfants entre eux					<input type="checkbox"/> 43
Les enfants avec leurs amis					<input type="checkbox"/> 44

**Q16.** Enfin, à combien environ évaluez-vous approximativement votre revenu familial, c'est-à-dire l'ensemble du revenu gagné par vous et toutes les personnes qui habitent avec vous? (avant impôts et déductions)

*Passer la carte et demander de dire le numéro. Cocher la réponse. Si un vrai montant est donné, l'inscrire à côté de la catégorie en page suivante.*

- ☐ 1. moins de 0\$ à 9 999\$
- ☐ 2. 10 000\$ à 19 999\$
- ☐ 3. 20 000\$ à 29 999\$
- ☐ 4. 30 000\$ à 39 999\$
- ☐ 5. 40 000\$ à 49 999\$
- ☐ 6. 50 000\$ à 59 999\$
- ☐ 7. 60 000\$ et plus...
- ☐ 8. Je ne sais pas
- ☐ 9. Refus de répondre



## ® PARTIE II: L'école publique au Québec

*Maintenant, dans cette partie, nous aimerions connaître votre opinion sur différents aspects de l'organisation de l'école publique au Québec. Parlons d'abord du système scolaire en général au Québec.*

## ♦ Satisfaction générale

Q17. D'abord, en ce qui concerne le système d'enseignement au Québec en général (organisation, programmes, structure, horaire, etc.) diriez-vous que vous le connaissez parfaitement, assez bien, relativement peu ou pas du tout?

*Cocher la réponse*

- ☐ 1. Je connais parfaitement le système d'enseignement au Québec
- ☐ 2. Je connais très bien le système d'enseignement du Québec
- ☐ 3. Je connais assez bien le système d'enseignement du Québec
- ☐ 4. Je connais peu ou mal le système d'enseignement du Québec
- ☐ 5. Je ne connais pas du tout le système d'enseignement du Québec
- ☐ 8. Je n'ai pas d'opinion, je ne sais pas.

☐  
46

Q18. En ce qui regarde le système d'enseignement des écoles publiques au primaire, diriez-vous, sur une échelle de 1 à 5 qui va du plus au moins que vous êtes entièrement satisfait, très satisfait, assez satisfait, peu satisfait ou pas du tout satisfait de ce système?

*Cocher la réponse et, dans tous les cas, faire préciser la réponse à Pourquoi.*

- ☐ 1. Je suis entièrement satisfait de l'enseignement au primaire
- ☐ 2. Je suis très satisfait de l'enseignement au primaire
- ☐ 3. Je suis assez satisfait de l'enseignement au primaire
- ☐ 4. Je suis peu satisfait de l'enseignement au primaire
- ☐ 5. Je ne suis pas du tout satisfait de l'enseignement au primaire
- ☐ 8. Je n'ai pas d'opinion, je ne sais pas

☐  
47

Pourquoi? \_\_\_\_\_

*L'échelle que nous venons d'utiliser sera la même tout au long du questionnaire. Elle va de 1 à 5: 1 représente toujours le chiffre le plus favorable (entièrement ou totalement d'accord ou satisfait et 5 le chiffre le plus défavorable (pas du tout d'accord ou satisfait). Je vais vous remettre une carte où apparaît cette échelle afin de vous aider à me dire vos choix dans les prochaines réponses. Merci.*

Q19. Et, toujours selon la même échelle, en ce qui a trait au système d'enseignement des écoles publiques au secondaire diriez-vous, selon l'échelle de 1 à 5, que vous êtes entièrement satisfait, très satisfait, assez satisfait, peu satisfait ou pas du tout satisfait de ce système?

*Cocher la réponse et, dans tous les cas, faire préciser la réponse à Pourquoi.*

- ☐ 1. Je suis entièrement satisfait de l'enseignement au secondaire
- ☐ 2. Je suis très satisfait de l'enseignement au secondaire
- ☐ 3. Je suis assez satisfait de l'enseignement au secondaire
- ☐ 4. Je suis peu satisfait de l'enseignement au secondaire
- ☐ 5. Je ne suis pas du tout satisfait de l'enseignement au secondaire
- ☐ 8. Je n'ai pas d'opinion, je ne sais pas

☐  
48

Pourquoi? \_\_\_\_\_

Q20. Et quand vous pensez au système d'enseignement qui existe actuellement dans votre pays d'origine (organisation, programmes, structure, horaire, etc.) au primaire ou au secondaire, croyez-vous qu'il est meilleur, aussi bon ou moins bon que celui du Québec?

*Cocher la réponse et faire préciser pourquoi.*

- ☐ 1. Le système d'enseignement de mon pays d'origine est **meilleur** que celui du Québec
- ☐ 2. Le système d'enseignement de mon pays d'origine est **aussi bon** que celui du Québec (n'est ni meilleur ni moins bon ou est équivalent)
- ☐ 3. Le système d'enseignement de mon pays d'origine est **moins bon** que celui du Québec
- Pourquoi?** \_\_\_\_\_

- ☐ Je ne connais pas assez le système d'enseignement actuel de mon pays d'origine
- ☐ Je ne connais pas assez le système d'enseignement actuel du Québec
- ☐ Je ne sais pas, je n'ai pas d'opinion

☐  
49

### Structures de l'enseignement

Q21. Si l'on pense maintenant à l'organisation des écoles au Québec, pensez-vous que c'est entièrement une bonne chose, une très bonne chose, une assez bonne chose, pas tellement une bonne chose ou pas du tout une bonne chose d'avoir:

*Demander d'utiliser l'échelle de la carte, lire chacun des exposés et cocher la réponse de 1 à 5, 8 = ne sait pas*

des écoles catholiques et des écoles protestantes.  
(les écoles sont organisées sur une base confessionnelle)

1 2 3 4 5 8  
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐  
50

des écoles françaises et des écoles anglaises  
(les écoles sont organisées sur une base linguistique)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐  
51

un réseau d'écoles publiques et un réseau d'écoles privées

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐  
52

des écoles généralement mixtes (garçons et filles)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐  
53

des écoles en milieu montréalais regroupant des enfants de toutes les ethnies

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐  
54

Q22. Et si vous aviez le choix d'inscrire votre enfant dans n'importe quel système, quelles seraient vos préférences...

*Lire les réponses et cocher un seul choix par catégorie*

A. quant à la **langue d'enseignement**, je choisirais une école:

- ☐ Française    ☐ Anglaise    ☐ Française et Anglaise    ☐ Une autre langue (bilingue)

☐  
55

B. quant à la **religion**, je choisirais une école:

- ☐ Catholique    ☐ Protestante    ☐ Toutes les religions (multiconfessionnelle)    ☐ Aucune religion (non-confessionnelle)

☐  
56

C. quant au **réseau**, je choisirais une école:

- ☐ Privée    ☐ Publique

☐  
57